




"VOCÊ VEIO OLHAR A GENTE OU ESCREVER?": USOS DO CADERNO DE CAMPO EM PESQUISA COM CRIANÇAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

"Did you come to look at us or write?": uses of the field notebook in research with children in a kindergarten school

Míghian Danae Ferreira **NUNES**

Instituto de Humanidades e Letras, Departamento de Pedagogia
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
São Francisco do Conde, Brasil

mighiandanaee@unilab.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4799-3110> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este artigo tem origem nos capítulos sobre metodologia da tese defendida em 2017 no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), em que apresento a etnografia realizada com crianças negras entre 4-5 anos numa turma de educação infantil na escola municipal *Malê Debalê*. O texto está dividido em três partes, a saber: no primeiro momento, apresento brevemente como se deu a entrada no campo da pesquisa ao qual me debrucei durante mais de um ano letivo; no segundo, falo sobre a unidade de observação escolhida para registrar as ações das crianças na turma e como e quais os instrumentos de coleta de dados escolhidos em interação com as crianças trouxeram contribuições à etnografia realizada. No terceiro momento, aquele que aprofunda o debate exposto no título do artigo, faço uma descrição sobre os usos sociais do caderno de campo por mim e pelas crianças para demonstrar como, em conjunto com as teorias aqui acionadas, o lugar e o modo de fazer a pesquisa produziram os materiais coletados e as análises feitas. Este artigo insere-se assim num debate mais amplo sobre pesquisa com crianças e a participação social destas a partir da sociologia da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças negras; Sociologia da infância; Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

This article originates in the chapters on methodology of the thesis defended in 2017 in the graduate program of the Faculty of Education of the University of São Paulo (FE-USP), where I present the ethnography performed with black children aged 4-5 in a class in the municipal school *Malê Debalê*. The text is divided into three parts, namely: in the first moment, I present briefly how the entry into the field of research that I covered for more than one school year took place; in the second, I talk about the chosen unit of observation to record the actions of the children in the class and how and which data collection instruments chosen in interaction with the children brought contributions to the ethnography. In the third moment, the one that deepens the debate presented in the title of the article, I give a description of the social uses of the field notebook by myself and the children to demonstrate how, together with the theories here triggered, the place and the way of doing the research produced the collected materials and the analyzes made. This article is inserted in a broader debate on research with children and their social participation from the sociology of childhood.

KEYWORDS: Black children; Sociology of childhood; Research with children.

1. INTRODUÇÃO

Em 2015, realizei na escola municipal *Malê Debalê*¹ em Salvador (BA), no bairro de Itapuã, uma etnografia com crianças pequenas (4-5 anos). O interesse por este espaço educativo surgiu quando, ao conhecer a escola, percebi que as crianças estavam presentes em *cor e corpo* (NUNES, 2012) não ocupando apenas as salas de aula na escola, mas também os espaços destinados à comunidade pelo bloco afro de nome homônimo à escola e que a sediava. O bloco *Malê Debalê* foi fundado em 1979 e abriu a escola em 2006, após firmar convênio com a prefeitura da cidade. À época da pesquisa, meu interesse voltou-se para compreender como aquelas crianças viviam as experiências de ser criança dentro de uma escola com características específicas, imersa num bairro de população majoritariamente negra e que tinha, não apenas na escola e no bloco afro mas em diversos outros espaços presentes no bairro (terreiros de candomblé, associações comunitárias), acesso ao conhecimento da nossa história, a saber, a história da população negra, o que fazia diferença para a compreensão de quem somos enquanto pessoas e também enquanto grupo social.

Neste artigo, especificamente, detenho-me nos capítulos sobre metodologia da tese defendida em 2017 no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), em que apresento a etnografia realizada com crianças negras entre 4-5 anos numa turma de educação infantil na escola municipal *Malê Debalê*. Este texto está dividido em três partes, a saber: no primeiro momento, apresento brevemente como se deu a entrada no campo da pesquisa ao qual me debrucei durante mais de um ano letivo; no segundo, falo sobre a unidade de observação escolhida para registrar as ações das crianças na turma; por fim, no terceiro momento, ocupo-me de demonstrar como e quais os instrumentos de coleta de dados escolhidos em interação com as crianças trouxeram contribuições à etnografia realizada. A frase contida no título e proferida por Leonardo² (4 anos) num dos dias em que com elas estive pode representar parte daquilo que uma etnografia com crianças pode nos reservar. Para Leonardo, minha escrita frenética no caderno de campo como

¹ É preciso registrar aqui que, quatro anos após a conclusão da pesquisa de campo, a escola municipal *Malê Debalê*, tal qual ela existia em 2015, não existe mais. As turmas de educação infantil foram transferidas para uma creche em frente à sede; os anos iniciais do ensino fundamental permanecem na escola, bem como atividades no contraturno escolar promovidas pelo bloco afro.

² Todos os nomes próprios das pessoas adultas e crianças são fictícios.

uma observação acurada das práticas cotidianas infantis talvez não pudesse se chamar observação, justamente porque minha concentração para escrever era justamente o contrário daquilo que eu havia me comprometido a fazer! Assim, pôs em xeque o próprio método de captura inicial do trabalho etnográfico e me convocou a estar mais com elas para de fato, olhá-las, observá-las. Como Leonardo, Jeane Favret-Saada (2005, p. 156) me relembra a dificuldade que é a chamada observação participante já que,

observar participando, ou participar observando, é quase tão evidente como tomar um sorvete fervente [...] Ora, o primeiro comportamento não pode de forma alguma ser designado pelo termo "participação" (o informante, ao contrário, é quem parece "participar" do trabalho do etnógrafo); e, quanto ao segundo, "participar" equivale à tentativa de estar lá, sendo essa participação o mínimo necessário para que uma observação seja possível.

A pergunta de Leonardo chega até mim no início do trabalho de campo e, durante a análise do material, me fez repensar os caminhos de pesquisa e rememorar orientações diversas que recebi à época do doutorado sobre como me aproximar das crianças no campo (NUNES, 2017, p. 152-153); o tempo – e a reflexão sobre os materiais, o afeto que me causaram (SAADA, 2005) – ajudou-me a notar que qualquer modo de fazer podem trazer prejuízos ou vantagens na relação estabelecida com elas. Assim, pouco a pouco, durante o tempo em que passei ali, vi no método de escrita e observação conjunta um dos modos em que mais me adaptei para realizar a pesquisa. Nesse sentido é que, a frase de Leonardo, ao me provocar os sentidos para ver coisas, também mostra que minha presença em sua turma, com o caderno (e caneta!) em punho traziam alterações à paisagem da sala que, ao chamar sua atenção, alterava sua relação comigo. É também sobre esses temas que este artigo se propõe tratar, entendendo que a pesquisa etnográfica com crianças não é algo recente, mas, com a Sociologia da Infância/Estudos Sociais da Infância (CORSARO, 1979; 2002; FERREIRA, 2002; PROUT, 1990; PROUT & JAMES, 2000), ela acaba por tomar alguns contornos que transformam a experiência do campo; tais contornos e as análises realizadas serão trazidas à baila neste artigo.

2. "VOCÊ ESTÁ ESCREVENDO O QUE EU ESTOU FAZENDO? QUE MALUQUICE É ESSA?": ETNOGRAFANDO AS CULTURAS INFANTIS

O título dessa seção foi extraído de uma outra conversa que tive com Leonardo no final do mês de novembro de 2015, enquanto eu estava debruçada sob meu caderno anotando freneticamente um sem-número de ações que as crianças estavam realizando ao mesmo tempo dentro da sala. Ele perguntou-me que “maluquice” era aquela que eu estava fazendo. Sorri para ele e, desconcertada, respondi que era o meu trabalho. Ele estava picotando com as mãos um papel sulfite e não respondeu mais nada, olhando para mim com uma cara que parecia ter achado minha resposta ainda mais “maluca”. Nesta seção, falo de maneira resumida sobre aquilo que, segundo Leonardo, foi a “maluquice” sobre a qual me debrucei desde o meu primeiro contato com o bloco afro *Malê Debalê*.

Desde que cheguei ao bairro, em 2008, eu participava esporadicamente dos eventos que ocorriam na sede do bloco, como a Marcha da Intolerância Religiosa, que tem a escola como ponto final de encontro, além dos ensaios de carnaval. Em agosto de 2013, quando comecei meus estudos do doutorado, descobri que alguns amigos conheciam pessoas do *Malê* e com eles obtive o *e-mail* do coordenador pedagógico do bloco; à época, ele também era coordenador pedagógico da escola. Enviei o projeto de pesquisa para ele, que me indicou que eu conversasse com a diretora, enviando-me o e-mail e o telefone dela. Ao me responder, a diretora da escola demonstrou receptividade à pesquisa e disse que ficaria muito feliz em me receber.

Assim, enviei por *e-mail* o projeto de pesquisa para que ela pudesse fazer uma leitura das minhas intenções iniciais. Nesta época, havia encontrado no Youtube³ um vídeo institucional que apresentava o *Malê Debalê* e falava da escola que lá funcionava. Além disso, também havia pesquisado na Internet e nas bibliotecas públicas da cidade sobre o bloco afro e a escola, encontrando algumas dissertações e artigos que me introduziram no universo que estava prestes a me aproximar (LOBATO, 2001; OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 1996).

No início de 2015, já com a autorização da secretaria da educação do município em mãos, solicitei à professora um espaço para apresentação às crianças. Neste momento, pude perceber que a compreensão da professora sobre minha permanência no campo tinha contornos com os quais eu não havia me preparado para lidar. Na roda de conversa que acontecia após a chegada das crianças, Janaína me apresentou como “uma visita” que ia “ficar com elas durante um bom tempo” (Relato de campo, NUNES,

³*Malê Debalê*. Que bloco é esse? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WTgV6yZkLyw> Acesso em: 26.jun.2019.

2017, p. 109). Ao dar-me a palavra, falei que eu era pesquisadora e que gostaria de ficar com elas na escola, observando o que elas faziam. Perguntei-lhes se “tudo bem”. Algumas disseram sim, outras ficaram em silêncio, observando-me. Nesse momento, nem o silêncio nem o sim me deram a certeza de que havia sido aceita, porque já entendia o assentimento das crianças como um processo negociado constantemente durante minha permanência no campo (FERREIRA, 2002). Neste dia, a ação de Joyce⁴ (4 anos), que ao notar a formação da roda, marcou minha presença em uma espécie de aviso-pergunta falando “a professora está chamando, você vai?”, acabou por demonstrar às outras crianças uma certa aproximação entre nós que talvez tenha colaborado na facilitação da minha entrada mais do que apresentações e pedidos formais. Joyce seria, durante toda a minha permanência no campo, uma menina importante não apenas para me conectar às crianças, mas também para colaborar com as análises que realizei durante e depois da pesquisa de campo.

Concomitantemente à apresentação às crianças, solicitei também uma declaração de consentimento da professora e falei da necessidade de solicitar uma autorização às famílias. Ela sugeriu que eu me apresentasse a elas no dia da reunião, em primeiro de abril. Preparei o termo de consentimento levando em consideração as informações que continha no projeto de pesquisa e o levei para a reunião. Nela, a professora Janaína apresentou-me e deu-me espaço para que eu também falasse do meu interesse em observar as crianças.

Alguns dias se passaram entre o meu primeiro dia com as crianças e o dia da primeira reunião com as famílias, mas, nesse meio tempo, comecei a encontrar as/os responsáveis pelas crianças no pátio da entrada. Além disso, no início do ano, o horário de entrada mudou de 8h para 7h30, o que estava dificultando a chegada da professora a tempo, visto que ela tinha uma filha de seis anos que entrava na escola às 8h e morava em outro bairro. Assim, alguns dias após o início da pesquisa, ela me pediu que, quando eu chegasse, encaminhasse as crianças com as pessoas responsáveis para a sala, para que elas não ficassem no pátio.

Com este pedido, além de relembrar o lugar que ocupava na relação estabelecida entre nós, buscava encontrar para mim uma posição inicial no campo a partir das informações que tinha sobre mim: eu já havia sido professora de crianças por muitos

⁴ Passei o mês de agosto de 2014 na escola junto à turma do referido ano e já conhecia Joyce, visto que ela a frequentou porque a diretora, ao atender em modo de exceção o pedido de vaga de sua mãe, permitiu que frequentasse a turma, mesmo sem poder matriculá-la por conta da idade.

anos e morava perto da escola, além de ter interesse em permanecer com as crianças durante todo o período no mês de março. Essa situação foi também observada pela pesquisadora Nara Rocha (2015) em sua permanência em uma turma de educação infantil para realização de pesquisa: inicialmente posicionada como ajudante, tornou-se também, paulatinamente, especialista em cultura africana e colaboradora da turma e da escola.

Não sabendo como escapar ao pedido, pois, como relembra Rocha (2015, p. 168), “uma escola tem um cotidiano muito intenso. Inevitável que algum dia alguém atrase, ou que existam situações em que o pesquisador seja demandado na realização de alguma atividade que não aquela para a qual está ali”. Reflito que, apesar de dizer sim à professora sobre ficar com as crianças enquanto ela não chegava, busquei converter minha atuação: de alguém que deveria estar frente à turma, tentei ser alguém que esperava a professora junto com as crianças. Para essa manobra, que buscava tornar minha entrada menos ativa possível, a ajuda de Joyce e da mãe de Ivonete (4 anos) foram fundamentais.

Esperar pela professora não durava mais do que dez minutos. As pessoas que traziam as crianças eram familiares, amigos/as ou irmãos/as das crianças que estudavam na escola, vizinhos/as ou amigos/as da família. A maioria delas ia embora, mas a mãe de Ivonete sempre ficava até a professora chegar. Nos primeiros dias, achei que ela me olhava um tanto desconfiada porque eu não ralhava com as crianças sob nenhuma hipótese e elas sentiam-se à vontade para correr e pegar os brinquedos e livros antes da professora chegar. Ela parecia esperar de mim alguma atitude, mas eu me mantinha firme, fazendo anotações no caderno ou conversando com ela. Adotei essa postura de não fazer nada ou de não ordenar nenhum comando às crianças, pois entendi que, se iniciasse a observação mandando que elas parassem de fazer algo, haveria um prejuízo para a relação que gostaria de estabelecer com elas e, conseqüentemente, para a pesquisa.

A mãe de Ivonete não ia embora, mas com o tempo percebi que não era somente por estar preocupada em deixar a filha dela sozinha com alguém que parecia não cuidar dela. Ela conversava muito comigo e parecia gostar disso. Foi então que, entre uma conversa e outra, ela passou a coordenar as crianças nesse curto período, ralhando com elas quando faziam algo que ela considerava errado, como mexer nos brinquedos ou correr na sala. Costumeiramente ela dizia à Joyce que ela estava mexendo nos brinquedos sem a permissão da professora.

Joyce sempre chegava cedo. Essa ação, além da familiaridade que tinha com o espaço parece que a fazia se sentir à vontade para ordenar às crianças que se comportassem deste ou daquele modo. Quando me pedia ajuda para validar suas ordens, eu ganhava algum tempo dialogando com ela, dizendo que não era professora e que não poderia fazer nada sobre o assunto:

- Migh, olha ele aqui, mexendo no armário!, grita Joyce, de longe.
- Quem, Joyce? - eu pergunto, fingindo não ver bem.
- Ele, você não está vendo daí?
- Não, quem é?
- Gilmar, Migh! A professora vai brigar com ele...
- Quando ela chegar?

Joyce não responde. Ela aproveita que Gilmar abriu o armário e vai olhar o que tem lá dentro. Um minuto se passa e Gilmar chega. Ele vem conversar comigo. Abraça-me e mostra seu caderno. Joyce e Gilmar estão no armário. Presto atenção no que estão fazendo, mas não tenho certeza, pois, com a porta do armário aberta, não tenho uma visão completa do que acontece. Jucimara chega e Joyce vem falar com ela. Gilmar continua a mexer no armário. (Notas de campo, NUNES, 2017, p. 111).

Assim, compreendi que, até que as posições estivessem mais bem definidas, era necessário movimentar-me entre o que a professora esperava de mim e a relação que eu queria construir com as crianças. É certo que houve prejuízos de todos os lados e, inicialmente, tanto a professora como as crianças tiveram dúvidas sobre a minha posição no campo. Essa situação durou apenas algumas semanas, pois logo a professora assistente – que também morava perto da escola – foi designada para receber as crianças caso a professora se atrasasse. Analiso que parte da decisão de delegar a função para a professora assistente esteve assente na constatação de que eu não fui a melhor pessoa para desempenhar o papel que me delegaram.

As apresentações às crianças e às famílias são especialmente difíceis, sobretudo em uma etnografia, quando não sabemos precisar o que vamos observar. Se fazemos uma apresentação breve, parecemos vagas; se tentamos ser mais específicas, tentando dar respostas que, muitas vezes, nem nós mesmas temos, podemos nos comprometer com coisas que nem sabemos se realmente irão acontecer.

Havia seis familiares na reunião: a professora Janaína, algumas crianças e eu. Apresentei-me, falei que não era professora e que estava fazendo uma pesquisa; que me sentiria muito feliz se fosse a professora delas, mas que estava ali como observadora, olhando como as crianças constroem cultura. Reforcei falando que às vezes, em nossa cultura, damos pouca atenção ao que as crianças dizem, mas que eu estava certa de que o que elas pensavam era importante. Expliquei sobre a autorização – e que elas poderiam mudar de ideia se desejassem –, sobre o anonimato

e perguntei se alguém queria perguntar algo. A mãe de Jucimara perguntou o que eu queria ver e uma das mães presentes perguntou se eu era “como uma psicóloga”; eu acabei por repetir o que tinha dito, reforçando minha intenção em observar as interações das crianças entre elas e com também com as/os adultas/os da escola [...] (Relato de campo, NUNES, 2017, p. 112).

Ao fim da reunião, conversando com a mãe de Leonardo, descobri que seu filho estava sendo acompanhado por uma psicóloga, já que ela (a mãe) acreditava que ele parecia “ser ativo demais para a idade” (Notas de campo, NUNES, 2017, p. 112). Talvez, também por isso, ela tenha vinculado meus interesses de pesquisa a essa área do conhecimento.

A relação inicial com a professora titular acabou por definir parte da forma como eu me relacionei com as demais professoras que estiveram presentes na turma durante o ano letivo. Houve, ao todo, três professoras no comando da turma em 2015: uma professora titular, uma professora substituta, que preencheu o lugar da professora titular em sua licença prêmio por três meses e a professora-reserva, que chegou no segundo semestre e acompanhava as crianças em dois dias da semana, quando as professoras – a titular ou a substituta – realizavam o horário pedagógico obrigatório; além destas, havia duas professoras assistentes.

De maneira breve, é possível perceber diferenças na condução do trabalho por parte das figuras adultas que estiveram presentes na turma a partir de algumas atitudes por elas tomadas em relação à minha posição no campo. Sobre a professora titular, as análises realizadas até aqui demonstram que o controle empregado por ela sobre o tempo em que eu poderia estar presente e também as decisões que tomou com relação ao seu trabalho com as crianças marcaram minha entrada no campo. Apesar disso, após sua validação, não tive que negociar novas entradas com as demais professoras, e o que deveriam ser novos consentimentos soaram mais como apenas avisos de que eu estaria ali. Isso evidencia uma hierarquia nas relações estabelecidas entre as professoras, em que a professora titular era vista como alguém que era mais responsável pela turma.

As demais professoras lidavam com a minha presença de diferentes maneiras: a professora Carla, substituta, apesar de ter me perguntado no primeiro dia em que chegou à sala se eu estava ali para ajudá-la no trabalho, parece ter compreendido melhor minhas intenções e deu-me total liberdade para observar todas as atividades da sala, sem tecer comentários que poderiam remeter às crianças uma ideia de que eu seria uma professora e estaria ali também para controlá-las (Nota de campo, NUNES,

p. 114). Já a professora Andréia, reserva, lembrava constantemente que eu estava trabalhando e não deveria ser importunada pelas crianças que me procuravam para escrever no caderno. Ela não se dirigia a mim diretamente, mas falava às crianças o que elas deveriam fazer em relação a mim, ou seja, ela não se sentia à vontade para me dar ordens ou fazer solicitações. As outras professoras – Isa e Joana –, assistentes, não solicitavam que eu cumprisse a função de professora, nem mesmo de “adulta”. Na presença delas, eu conseguia me envolver nas atividades junto com as crianças e algumas vezes até interagir “como se uma assistente fosse” – uso aspas na expressão porque não estou certa que minha posição no campo era vista como “subordinada” (este termo também entre aspas) por elas; pensando a partir dessa lógica, poderia ser que, por estarem sob o escrutínio das professoras titulares, não se viam como pessoas que pudessem me dar ordens. Havia de certo modo mais cumplicidade entre nós, o que também ajudava na relação que eu estava tentando construir com as crianças.

Era perceptível que a mudança de professoras alterava minha relação não apenas com elas, mas também com as crianças, já que, dependendo de qual era a professora que estava na turma, eu era convocada a: a) realizar alguma atividade para a professora, como recortar papéis ou buscar algo fora da sala; b) realizar alguma atividade com as crianças, como levá-las ao banheiro ou observá-las na sala ou ainda, c) manter relativa distância das crianças. A preocupação em manter uma relação que garantisse um lugar na turma me fazia dizer sim na maioria das vezes em que fui solicitada, reservando o não para pessoas que não eram as professoras da turma e que em alguns momentos solicitavam a minha atuação como professora. A maior parte dos pedidos concentrava-se em ficar com as crianças enquanto as professoras saíam ou levá-las para fora, ao banheiro ou ao pátio em alguns casos, como quando havia apresentação para todas as turmas. Depois de alguns meses, com o decorrer do ano letivo, esses pedidos foram diminuindo.

Logo que comecei a frequentar a turma, também me ofereci para levá-las ao banheiro ou buscar algum material para a professora, como o lanche ou papel para as crianças na secretaria. Apesar de estar preocupada em não parecer, para as crianças, “mais uma adulta que mandava”, eu sentia certo desconforto em permanecer sentada enquanto a professora estava sozinha na sala, sem poder sair para levar uma criança ao banheiro ou atender algum pedido da secretaria. É certo que minha experiência como professora de educação infantil por mais de uma década me fazia ainda mais sensível aos momentos em que as professoras me pediam ajuda, mas, além disso, minha preocupação em ser aceita pelas professoras e garantir a pesquisa me fez me oferecer

para ajudar porque pensava que se vissem em mim alguma utilidade imediata, poderiam continuar a aceitar-me ali.

Em meio a uma situação ainda tensa, de uma entrada no campo em que encontrei resistências na tentativa de ser “menos” adulta, imaginei que a única manobra que me sobrava era fazer as crianças terem a certeza de que, apesar de estar realizando uma atividade diferente da que elas faziam, eu continuava a ser alguém em quem a professora “mandava”. É importante, contudo, salientar que não tive a intenção de negar minha condição de adulta ao me aproximar das crianças; não acredito que posso me tornar uma criança, mas ao seguir na tentativa de me aproximar dessa experiência, consigo algum êxito que colabora na alteração de uma perspectiva apenas adulta dos materiais coletados; entendo também que as crianças são capazes de distinguir os diferentes papéis que as/os adultas/os que as cercam ocupam e se valem dessa informação para transitar por e entre um mundo adulto. Estas análises também são encontradas em outras pesquisas com crianças, que discorreram sobre o que se pode chamar de ilusão presente na ideia de tornar-se criança para pesquisar crianças (FERREIRA, 2002; CORSARO, 2005; PIRES, 2007; ROCHA, 2015). Minhas ações ocorreram, assim, no intuito de problematizar este lugar que uma ideia de adulto – no masculino – pode evocar, a saber: um lugar fixado como distante e não-solidário às demandas das crianças. Nestes interstícios é que fazia morada o lugar que pouco a pouco pude conseguir junto a elas.

Após esta breve apresentação e análise da entrada no campo e das interações produzidas no contato entre mim, as professoras e as crianças, julgo ser importante apresentar parte do que escolhi registrar para então proceder à apresentação e análise de como foi realizado este registro, lançando alguns questionamentos sobre o modo de fazer pesquisa com crianças.

3. “COMO EU VOU FAZER O QUE É PRA FAZER?”⁵: REGISTRANDO AS CULTURAS DAS CRIANÇAS

Antes de iniciar a apresentação dos modos de registros e como eles colaboraram para a análise dos dados da etnografia em questão, penso ser importante sublinhar parte do processo em que escolhi como, quando e o que observar. Em alguma medida,

⁵ Frase proferida por Gilvan, ao receber uma atividade da professora (Diário de campo, NUNES, 2017, p. 98).

busquei não tomar as crianças como objetos dos quais pudesse dispor ou conformar; busquei preservar assim a maneira viva como elas interagem entre si, com os/as adultos/as e com o espaço, tentando dedicar a essa experiência minha atenção.

Ao observar que as crianças manipulavam o tempo de modos diferente àquele que a professora ou auxiliar de classe exigiam delas, abandonei a ideia inicial de observá-las apenas nas situações em que brincavam, porque, em grande parte do tempo, estes momentos começavam muitas vezes em suspenso, entrecortadas por outros tempos, estabelecidos pelos/as adultos/as. Essa decisão colaborou para enxergar outras coisas, por exemplo: como as crianças negociavam mais tempo e espaço para elas, como enfrentavam a autoridade adulta, como se relacionavam com outras crianças maiores e com as/os adultas/os, ampliando o espectro das análises intergeracionais e colaborando na formulação das análises sobre corpo e sexo-gênero/raça. Após refletir sobre o que e onde observar, uma questão ainda continuava sem resposta: *como* realizar tal objetivo? Descrevo aqui brevemente as escolhas feitas para determinar a unidade de observação e os problemas que dela foram derivados.

Os estudos de Ferreira (2002) e Corsaro (1979) puderam indicar algo sobre como registrar. Tomo emprestado de Corsaro (1979, p. 47) o termo "episódio interativo", que seria uma "sequência de comportamento que começa com a presença reconhecida de dois ou mais participantes em uma área ecológica, com tentativas explícitas para chegar a um significado relativo à emergência ou o desenrolar de uma atividade. Os episódios terminam com a saída física dos interagentes da área, resultando no término da atividade iniciada". Juntamente a esse termo, a partir das considerações de Ferreira (2002), somo as análises do próprio campo onde realizei os estudos, para organizar a unidade de observação pretendida. Em sua pesquisa, Ferreira (2002, p. 70-71) afirma que "ao invés de me confinar à observação das interações entre crianças que ocorriam unicamente numa dada estrutura espacial da sala e apenas no interior dos seus limites físicos", visou deliberadamente romper com:

- i) noções estáticas de uma observação instrumentalizada ao serviço da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mesmo que não ditas;
- ii) aquilo que tem sido as unidades de observação tradicionais: a focagem apenas numa determinada estrutura espacial e por intervalos de tempo que circunscrevem o espaço e tempo de observação, espartilhando-os, conduzindo a uma visão cortada da acção das crianças;
- iii) noções adultas e estereotipadas acerca do que conta com o espaço e o tempo de acção e, portanto, do que conta como processo interactivo das crianças;
- iv) uma visão que tende apenas a reconhecer como válidas as acções em que se é capaz de nelas vislumbrar, à superfície, uma sequência ordenada

numa progressão positiva e/ou de nelas se lhes identificar um tema coerente e unitário (FERREIRA, 2002, p. 70-71).

A partir destas constatações, Ferreira (2002, p. 72) percebe que o princípio etnometodológico⁶ de "seguir atrás" e "acompanhar as ações no seu desenrolar" é o que mais consegue captar o miolo da ação proposta por Corsaro (1979), aquela com a qual concorda e que envolve "as tentativas explícitas para chegar a um significado relativo à emergência ou o desenrolar de uma atividade" (CORSARO, 1979, p. 47).

Baseado nessas reflexões, o modo de fazer os registros aqui proposto levou em consideração as análises feitas sobre os tempos e espaços específicos da sala em questão; algumas exceções também foram observadas – variações do modelo adotado que se mostraram imprescindíveis por conta de eventos no campo. Como em Ferreira (2002), minha atenção concentrou-se em seguir atrás das crianças, organizando unidades de registros diários, mesmo quando essas atividades pareciam se prolongar. Notei ser difícil acompanhar ações em um desenrolar maior do que um dia, pois, apesar da minha visita ser diária, meus horários eram alternados, fazendo-me perder o fim ou o início da aula.

Essas unidades de registro, assim como denota Corsaro (1979), privilegiavam crianças que, em dupla ou em grupo, desempenhavam alguma tarefa – poucas vezes eu segui atrás de crianças que estavam sozinhas. Eu registrava sua posição, mas rapidamente voltava às crianças que, em dupla ou em grupo, realizavam alguma atividade. Apesar disso, observei nos registros que, com o passar do tempo, eu conhecia um pouco mais das crianças para saber que, mesmo sozinhas e sentadas, elas não passariam muito tempo naquela posição e, assim, alguns registros começam observando-as. Seguir atrás das crianças e acompanhar o desenrolar pôde colaborar com uma ideia mais alargada das experiências delas que, muitas vezes, não se limitavam ao espaço da sala de aula. As alterações que poderiam vir a ocorrer no grupo acompanhado – entrada ou saída de uma ou mais crianças, desmembramento dos grupos em subgrupos – também eram registradas; nos casos de desmembramento, eu optava por seguir um dos grupos, privilegiando, em alguns casos, as crianças que tinham sido menos observadas e, em outros, as ações que mais tinham chamado minha

⁶ Segundo Coulon (1993), a etnometodologia consiste em "analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos" que as pessoas utilizam "para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais" (p. 15).

atenção a partir de temas já observados anteriormente, de modo a constituir um corpo mais robusto de dados para análise.

Com essas escolhas, torna-se nítido que os momentos em que defini por começo e fim das unidades de registro não seriam os mesmos definidos pelas crianças. Além disso, na intenção de seguir atrás, aconteceram situações em que fui enxotada pelas crianças, que não me queriam perto. Quando isso acontecia, afastava-me, voltando ao lugar onde sempre sentava enquanto tomava minhas notas – a mesma cadeira em uma das mesas em que as crianças sentavam, situada no meio da sala, do lado direito da porta de entrada (ver imagem 01). Deste lugar, tinha uma visão geral da sala, não cobrindo apenas atrás do armário ou debaixo de algumas mesas. Esse lugar foi escolhido porque era onde terminava a área livre da sala e onde começava a parte em que havia as mesas e cadeiras, sendo este um dos lugares em que as crianças conseguiam se esconder das professoras, uma vez que, se elas se sentassem próximas às últimas cadeiras, no chão, escapariam às vistas destas quando estavam sentadas à mesa de professora. Essa posição também me dava uma visão do pátio lá fora.

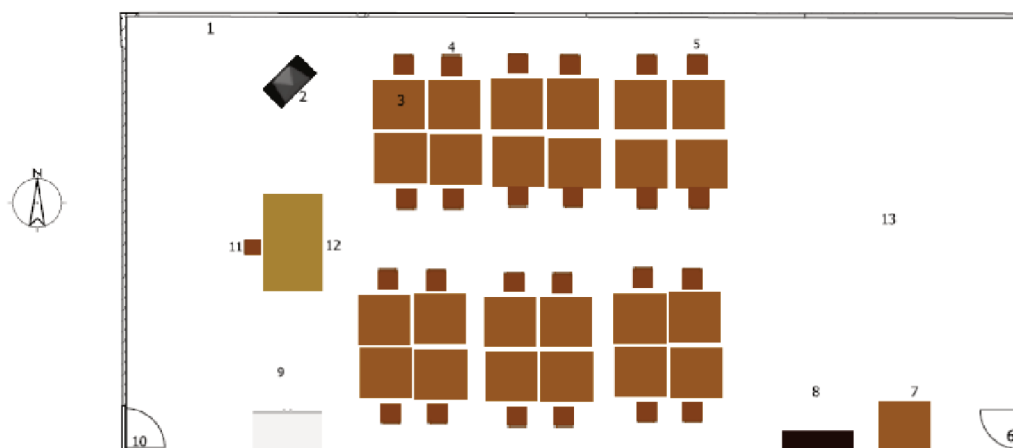


Imagem 01 – Planta da sala I (produzida com o programa *Sweet Home 3D*).
Créditos: Tais Nazaré

Quadro 01 – Legenda da planta da sala

Número	Descrição
1.	Janelas
2.	Mesa com TV'
3.	Mesa das crianças
4.	Cadeira das crianças
5.	Cadeira onde eu me sentava
6.	Porta de entrada
7.	Mesa com jarra de água
8.	Estante

9.	Armário
10.	Porta de entrada da sala contígua (turma do 4º ano)
11.	Mesa da professora
12.	Cadeira da professora
13.	Área livre

A partir da escolha de como fazer, a intenção era, assim, tornar-me uma “participante periférica” (CORSARO, 2002, p. 118) das atividades das crianças, inclusive aquelas que não envolviam diretamente suas brincadeiras. Apesar disso, por vezes não tive outra alternativa senão “ser adulta” nas brincadeiras em que elas me intimavam a fazê-lo, porque elas me fizeram compreender que a possibilidade de participação periférica incluía não apenas desempenhar o papel que me era atribuído no faz de conta, mas também exercer o poder de adulta que eu possuía, mesmo que, naqueles momentos, elas exercessem algum controle sobre mim.

Joyce me convida para brincar. Deixo os cadernos e digo que tudo bem, mas que não quero ser a mãe, como ela havia indicado na vez anterior. Ela me diz:
 – Mas Migh, você é adulta.
 – Mas eu não quero...
 – Mas você **vai** ser. Pega esse pano aí e me dá.
 (Diário de campo, NUNES, 2017, p. 102)

Nesse episódio, ao sentir-me desajeitada no papel de mãe – pois não queria ser e talvez porque efetivamente não seja, mesmo sendo adulta –, ela me diz o que fazer como ‘mãe’. Entendo, assim, que ela me quer como ‘mãe’ porque sou grande, mas isso não significava obrigatoriamente dividir comigo ou retirar o poder que ela exercia no grupo de pares ao qual pertence. Assim, apesar de atribuir a mim o papel de mãe porque sou adulta, no jogo quem mandava era ela e também em mim, controlando o desempenho do meu papel ficcional, dizendo-me o que e como fazer; nesse sentido, quem estava no centro do controle era ela. Ao animar-me com minha posição no faz de conta, começo a participar mais, mas sinto que ela ainda me controla, dizendo quando devo desligar o “fogo” ou ir arrumar minha filha – Lidiane (4 anos) – para ir para a escola. Desse modo, Joyce, ao colocar para dentro da brincadeira uma adulta como mãe, mostrava como foi exímia em trabalhar, simultaneamente, o discurso da adultez junto a uma adulta – aquilo que compete aos/às adultos/as como adultos/as, segundo uma lógica e racionalidade que não me deixava argumentos nem para a rebater nem para “negar” a minha própria adultez. Esta apropriação criativa em curso é o que permite a nós duas uma comunicação entre as culturas adultas e infantis e que inverte

a relação de poder mantendo “as aparências” – eu, adulta no papel de mãe e ela a mandar em mim; eu adulta, fazendo de conta que era a mãe, mas “deixando” que ela “mande” em mim para, assim, continuar naquilo que chamei na pesquisa de posição periférica.

As outras atividades em que participei de modo periférico consistiram também em servi-las para que burlassem uma ordem institucional estabelecida, dar recados ou facilitar ações – amarrar cadarços, pegar objetos em uma altura que não lhes era possível, dar-lhes água do meu próprio cantil quando elas estavam impossibilitadas de levantar, etc. Ao realizar tais atividades, além de aceder aos seus mundos, acabei por, concomitantemente, retificar minha prontidão em cumprir (alguns) (d)os usos que intencionavam fazer de mim durante a pesquisa.

Foi possível notar, assim, que a participação observante, nomeadamente percebida com mais intensidade durante os encontros em que brincávamos quando por elas fui convidada, também ocorreu nos momentos em que fui solicitada pelas crianças a realizar tais atividades, pois, no espaço da sala de aula, essas ações me puseram “para dentro” da turma, demarcando qual era minha posição de preferência nas relações intergeracionais ali estabelecidas. Em menor grau, julgo que os momentos em que fui solicitada pelas professoras também me puseram na condição de participante-observadora, já que não deixaram de me conectar à turma como um todo.

Após apresentar o campo e o modo de observação, penso que escolher falar na próxima e última seção deste artigo de um dos muitos aspectos observados no campo pode colaborar para fazer ver como o lugar e o modo de fazer a pesquisa produziram os materiais coletados e as análises realizadas, em conjunto com as teorias aqui acionadas.

4. “ESCREVE, EU GOSTO DE VER VOCÊ ESCREVER”: DOS USOS SOCIAIS DO CADERNO

A frase escrita nessa seção foi proferida por Jaciara (4 anos), quando certa vez ela esperava, impaciente, que eu terminasse um registro. Apesar da frase, percebi que Jaciara também demonstrava certa irritação ao compreender que, apesar de compartilhar o caderno com elas, era eu quem controlava seu uso e dele dispunha quando bem entendia, sob a desculpa de que precisava anotar para “não esquecer” (Nota de campo, 11.05.2016). Nesse dia, tratei de terminar logo o que estava

escrevendo para passar o caderno novamente para ela, que já tinha desenhado duas páginas. Nessa seção, relato de que modo comecei a utilizar o caderno para os registros.

O caderno de campo foi o instrumento básico para o estudo empreendido, mas notei que, para organizar observações realizadas em espaços (e tempos) diferentes, seria mais proveitoso ter mais de um deles. A partir da experiência vivida durante o mês de agosto de 2014 no campo (NUNES, 2017, p. 152), em março de 2015, dei continuidade aos registros na escola no pequeno caderno com pauta destinado à pesquisa; ao perceberem a presença constante do caderno e também a importância que eu lhe atribuía, as crianças começaram a pedir para usá-lo.

Quando o caderno pequeno terminou, imaginei que um grande, sem pauta, poderia ser mais fácil para as crianças visualizarem aquilo que escreviam ou desenhavam. Com os cadernos grandes sem pauta sendo destinados à sala, mantive o caderno pequeno como um “caderno de casa”, onde anotava tudo que eu lembrava sobre o tempo que passei na escola; além disso, usava-o também como um diário para escrever sobre emoções e sensações relacionadas ao próprio ato de pesquisar com crianças. A partir de março de 2015, julguei ser pertinente manter ainda um terceiro caderno de registro que denominei de “caderno de rua”, este contendo observações feitas sobre outras crianças de variadas idades, sobre o bairro, sobre a cidade ou mesmo sobre impressões gerais de questões que estavam indiretamente ligadas com a pesquisa propriamente dita⁷. Notei que as recomendações sobre o não uso do caderno não se aplicavam a esse grupo de crianças e, como foi possível observar, o caderno não foi apenas o lugar onde registrei as observações em formato de texto, como também ele próprio tornou-se um instrumento que me possibilitou a observação das ações e emoções das crianças entre si e com relação a minha presença.

Tendo definido os cadernos como instrumento principal de registro desta pesquisa, passei a produzir o texto final a partir dos materiais neles registrados. Além disso, desde o terceiro mês, iniciei uma lista de palavras-chave diária em um arquivo *Word*, para tornar o material escrito de fácil acesso para consulta posterior, além de um texto quinzenal também em formato *Word*, que continha breves análises a partir das observações feitas nos cadernos. É importante ressaltar que, assim como Magnani resalta em entrevista feita por Jania Aquino (2012), diferencio conceitualmente os

⁷ Como exemplo, cito as anotações feitas neste caderno sobre as propagandas (televisão e jornal impresso) falando sobre a educação infantil no município; os relatos sobre conversas com outras crianças e com adultos/as em diversos espaços, quais sejam, rua, terreiros de candomblé e saguão de espera de cinemas, entre outros. Estes registros contavam também com breves análises sobre as informações contidas.

registros contidos no texto final, sendo *notas de campo* as anotações que escrevi enquanto estava na escola e *relato de campo* aqueles escritos nos cadernos de casa, nos cadernos de rua e nos documentos em *Word*. Carlos Brandão (2007), ao escrever sobre algumas das pesquisas que realizou, faz reflexões com relação ao manejo dos cadernos que muito tem a ver com o que produzi durante o tempo da pesquisa e acabam por informar que as necessidades que tive de encontrar um modo pessoal de pôr em ordem todas as informações coletadas pode ser vista como inerente ao trabalho etnográfico.

Os textos produzidos fora da escola durante o tempo da pesquisa traziam as reflexões iniciais do trabalho de campo e se tornaram pouco a pouco a ponte entre os dados obtidos diretamente com a turma e o texto final. Das (re)leituras realizadas dos materiais produzidos no campo e dos demais textos organizados em diversos suportes – arquivos *Word*, “cadernos de casa”, “cadernos de rua” – fui lapidando textos que me trouxeram à escrita do texto final. Busquei, em todos eles, escutar as vozes das crianças presentes nos espaços aos quais os cadernos se destinavam, seguindo o modelo do caderno de campo, este tido como referência.

Nos encontros diários com as crianças na escola, o caderno de campo acabou por tornar-se, pouco a pouco, um objeto disputado e precisou ser negociado constantemente, envolvendo conflitos que demonstravam não apenas a forma como as crianças lidavam com autoridade, mas também como enxergavam minha posição no campo e como relacionavam os artefatos materiais à minha estadia na escola.⁸

O que era, para mim, um objeto duvidoso – algo que eu não tinha certeza que seria prudente carregar comigo para a escola –, tornou-se um objeto indispensável, porque nele escrevia minhas anotações *in loco*, colaborando para que eu tivesse como substrato de pesquisa não apenas aquilo que eu conseguisse lembrar, mas também aquilo que eu conseguisse anotar. Ele tornou-se indispensável porque as crianças, ao verem-no como um “brinquedo” e como um objeto que os conectava a mim, uma adulta que se esforçava por habitar seus mundos e aprender com elas, buscavam a ele ter acesso para assim compreender o motivo da minha obcecada devoção a ele. Ao usar o caderno, talvez lhes fosse possível desvendar os “poderes” contidos em seu uso.

⁸ Estas constatações surgiram em pesquisas com crianças pequenas realizadas por Corsaro & Molinari (2000), Ferreira (2002), Gallacher (2002) e Gallagher (2001; 2005), cf. Gallacher & Gallagher (2008).

Muitas foram as vezes em que as conversas “ao pé do caderno” mostraram-se importantes para elucidar momentos de interação que eu havia perdido, para conversarmos sobre assuntos da nossa vida, para aprofundarmos nossa relação de amizade. Usar o caderno tornou-se quase obrigatório para algumas crianças, chegando mesmo a me cobrar quando, por duas vezes, eu o esqueci em casa. Nesses dias, além de perceber a importância do caderno em nossa relação, importância esta descrita no desenrolar dessa subseção, a surpresa estampada em seus rostos e a forma como falavam disso entre si – “Migh não trouxe o caderno!” – pareciam esconder o resto de um questionamento latente, que seria, “Mas então... por que é que você veio?”. Essa sensação, que se insinuava por meio de uma afirmação inquiridora, fez-me refletir se elas queriam dizer que, ao passar todo o tempo a tomar nota do que elas faziam, eu estaria realmente observando as culturas em construção. Com efeito, observar é uma coisa, registrar é outra. As crianças me ensinavam sobre meu ofício de “etnógrafa” por meio de suas linguagens do corpo, incluindo também os silêncios.

Além dessas lições, pude ter com Tauane (5 anos) o primeiro contato com as diferenças que perpassam os grupos que tomamos como homogêneos para fins de pesquisa. Tauane foi uma das meninas com quem menos falei e com quem nunca tive contato físico durante todo o campo e também a única que nunca escreveu no caderno. Minhas tentativas de me aproximar dela, depois de ter percebido o interesse de todas as crianças pelo caderno, também consistiu em oferecer-lhe, em diversos momentos, a possibilidade de manuseá-lo. Ela sempre me disse “não” com um aceno de cabeça, embora muito sorridente. Eu me sentia estimulada por ver o interesse das crianças e, a partir do segundo mês, tentava estabelecer algum contato com Tauane através do caderno; seus “nãos”, que continham muito charme, diga-se de passagem, continuaram durante todo o ano, inclusive para demais pedidos.

Ao dizer “não” para o caderno, Tauane se tornou a única criança que não utilizou o caderno como ponte para as “fugas” da sala ou mesmo do lugar onde estava sentada. Motivadas pelo interesse em relação ao que eu estava escrevendo, as crianças passaram a usar a pergunta “posso usar o caderno?” para entabular uma conversa comigo; por vezes, não demonstravam interesse real no que eu respondia, mas interesse em se mexer das cadeiras, dizendo à professora que faziam isso por causa do caderno. O caderno, então, pode tomar parte nas pequenas subversões à ordem imposta pelas professoras à turma, a partir dos textos informados pelas crianças, que reforçavam seus interesses em “escrever” ou “desenhar”, todas essas atividades que, em última instância, poderiam ser vistas como “coisa de escola” e, por isso, menos

questionáveis que aquelas às quais elas gostariam de se dedicar no momento em que levantavam, como correr, olhar pela janela ou conversar.

Leonardo levanta-se e vem ver o caderno. Pergunto se ele quer que eu leia, ele responde sim. Leio o último parágrafo e ele fala: "Oxe!⁹" Logo após essa pergunta, ele caminha até a janela e lá fica por alguns minutos, até que a professora o manda sentar. Ele responde:

- Eu vou escrever no caderno de Migh!

Tomo um susto, porque estou absorta em uma observação ao meu lado.

- Não é que eu vou usar seu caderno agora, Migh? Me dá a caneta aí, diz ele, sorrindo maliciosamente. (Notas de campo, NUNES, 2017, p. 156).

Esta pergunta tornou-se muito mais uma pergunta de aproximação e interesse de usar o caderno do que um interesse real de saber o que estava escrito para possível interferência no texto, talvez porque essas crianças estavam mais distantes do ciclo de alfabetização, segundo a organização escolar. Com o tempo, os pedidos para usar o caderno aumentaram substancialmente, mas elas continuaram querendo saber muito pouco sobre o que eu estava fazendo com aquela escrita. As dificuldades encontradas no uso do caderno avolumavam-se quando as crianças formavam fila para desenhar nele ou se aglomeravam em torno de mim. "Todas as crianças vieram ver o que eu estava fazendo porque a professora saiu. Eu guardei o caderno, fiquei com medo da professora chegar e achar que eu era a responsável por terem saído do lugar. Depois que eu fechei o caderno, foram aos brinquedos" (Notas de campo, NUNES, 2017, p. 156). Como informei, quando estavam sentadas, as crianças pediam à professora para desenhar no caderno e, quando esta permitia, muitas vezes elas aproveitavam para fazer outras coisas que estavam proibidas no momento, como ir conversar ou brincar com outra criança ou simplesmente ficar de pé. A tensão que era criada nesses momentos variava de acordo com a professora que estivesse presente no momento, mas era comum que eu me sentisse desconfortável, pois não gostaria de desagradar as professoras, visto que minha posição ali estava condicionada também à autorização delas.

"Escreve, eu gosto de ver você escrever", disse-me Ivonete um dia (Notas de campo, NUNES, p. 157), pedido este repetido por diversas vezes no campo. Ela chegava perto e perguntava coisas sobre minha vida pessoal – "Você tem namorado? Vocês se beijam? Sua mãe deixa?" (Relato de campo, NUNES, p. 157). Ela passava momentos conversando comigo, enquanto eu escrevia, falando sobre sua família e as relações

⁹ Segundo Nivaldo Lariú (1991), *oxe* significa "puxa!, qual é?, que é isso?", uma interjeição bastante utilizada em Salvador.

entre eles. Além dela, Jaciara também se aproximava para dizer que eu “só escrevia”. As duas emendavam o pedido de “deixa eu escrever também?” após as observações, demonstrando que o interesse não era apenas em observar, mas também em manipular o caderno e deixar suas marcas pessoais nele. A observação era necessária para a) compreenderem qual o uso que eu dava ao caderno; b) aprenderem como ele era manipulado e suas características; c) negociarem o que aprenderam com outras crianças ou falar sobre o caderno com outras pessoas. Após tomar posse dessas informações, poderiam (re)produzir interpretativamente os usos do caderno no espaço da sala, conforme aponta Corsaro (2011) em seus estudos. A reprodução interpretativa é, segundo Corsaro (2002, p. 113), “uma abordagem interpretativa da socialização na infância”. Esse processo é (re)produtivo porque

as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças.

Desde a observação do que eu fazia com o caderno até a sua manipulação, havia uma tentativa de “controlar” as crianças no que diz respeito à realização de tais ações. Nos primeiros meses, quando se punham de pé, ao lado da minha cadeira – eu sentava-me em uma cadeira pequena como a delas –, era a professora quem lhes dizia se poderiam ou não permanecer ali, de acordo com as atividades que estavam programadas para aquele momento. No momento em que passavam da observação para a manipulação do caderno, seu uso era também controlado por mim, além de também continuar a ser realizado pela professora. Meu controle consistia em não deixar que elas levassem o caderno para longe de mim, o que incluía dizer onde e se deveriam sentar ou não para usá-lo, além de controlar a) quanto ao tempo de uso e b) como deveriam usá-lo.

Para controlar o tempo de uso, eu organizava uma fila “imaginária” que era formada pelas crianças que tinham pedido para usar o caderno. Chamo de “imaginária” porque, como as crianças não poderiam ficar de pé esperando sua vez, depois de virem até mim e pedirem para usá-lo, eu memorizava os pedidos, organizando mentalmente uma fila para ser possível atender, até o final da aula, todas que solicitaram o caderno. Ocorre que, na maioria das vezes, essa fila era “furada” por alguém que chegava e recebia a caneta das mãos da criança que havia terminado de usá-la. Essa alteração na fila logo era contestada por mim, mas muitas vezes nem era questionada pelas crianças,

já que eram elas que, muitas vezes, convidavam outras crianças para passarem à sua frente ou simplesmente cediam seu lugar, desinteressando-se completamente de fazer uso do caderno no modelo que eu havia imposto.

Aprendi que seria melhor diminuir o controle e ver como elas se saíam nessas negociações. Não foi possível, contudo, ver essas negociações sem a minha interferência porque, além de "dona" do caderno, eu sempre estava próxima e era solicitada para validar os argumentos das crianças. Eu apenas diminuí meu controle, mas não pude extingui-lo porque o caderno fazia parte do rol dos meus interesses mais diretos, justamente por ser adulta.

Uma das formas de controlar o como usar, por exemplo, tinha a ver com o fato de não permitir que as crianças fizessem o que quisessem com aquilo que produziram no caderno, incluindo as produções conjuntas. Eu reclamava às crianças que, por ventura, "desenhavam junto" ou "riscavam" o desenho de suas colegas, sem me atentar para essas ações que tanto diziam a respeito delas e tinham a ver com as relações pessoais e como elas lidavam entre si em situações do grupo. Aos poucos, fui deixando-me ser guiada por elas em seus usos sociais do caderno, para descobrir que ele poderia ser não apenas usado para os fins que eu imaginei na pesquisa, mas poderia também ser revelador de práticas de (re)produção interpretativa e das culturas infantis com as quais eu desejava manter contato.

De posse do caderno, o que faziam as crianças? Muito embora algumas delas esboçassem o desejo de usá-lo como bumerangue (Jucineide, Notas de campo, NUNES, 2017, p. 158), escudo (Gilvan, Nota de campo, NUNES, 2017, p. 158), leque (Elaine, Notas de campo, NUNES, 2017, p. 158) ou apenas balançar suas folhas (Jeferson, Notas de campo, NUNES, 2017, p. 158), meu controle não permitia muito mais que seu uso ordenado para "escrever" ou "desenhar". Ainda assim, as crianças não se conformaram, ao modelo de "escrever" e "desenhar" imposto por mim, agindo de maneira muito disposta e investigativa, prontas a reconfigurar este pequeno rol de ações às quais por mim elas deveriam se limitar. Assim, ao entregar para elas o caderno, por muitas vezes elas: a) escreviam – algumas vezes informando que estavam "escrevendo como eu" ou "escrevendo em outra língua"¹⁰; b) escreviam seus nomes; c) passavam o dedo em

¹⁰ "Na quarta-feira Ivonete disse-me que não sabia escrever e que só sabia desenhar. Ela me disse: "Só sei escrever em espanhol". Sua preocupação pareceu-me vincular-se à intenção de não receber nenhum tipo de sanção que normalmente nós adultos/as fazemos às crianças quando começam a escrever, dizendo que "está errado". Logo depois, no mesmo dia, ela perguntou-me novamente: "Aprendeu, Migh, a fazer espanhóis?". Meu não como resposta deu

cima do que estava escrito; d) desenhavam; e) pintavam; f) riscavam outros desenhos; g) amassavam as folhas; h) rasgavam as folhas; i) folheavam para ver os desenhos já feitos; j) tentavam descobrir quem os tinham feito; l) contavam as folhas escritas e as folhas em branco; m) olhavam os desenhos da capa – o tecido que a cobria continha uma imagem com várias crianças em posição frontal, vestidas e segurando artefatos como pincéis e brinquedos ou n) seguravam os cadernos contra seus corpos, sentadas nas cadeiras próximas a mim. Considerando essas análises, parece também correto inferir que, a partir das perspectivas das crianças, o caderno era, de modo plural e não-excludente, um brinquedo e um objeto para registro, além de um elo entre nós e um instrumento vivo de pesquisa.

Além dos usos elencados acima, relacionados com o modo como o caderno era, de forma simultânea, social, cultural e afetivamente, percebido pelas crianças, havia também aquelas que reproduziam interpretativamente um discurso sobre o caderno para definir posições no campo. Desde o começo, Joyce informou às crianças que se aglomeravam ao meu redor que “isso não era brincadeira” (Notas de campo, NUNES, 2017, p. 159), referindo-se ao caderno. Com o passar do tempo, ao perceber a relação que passei a estabelecer com as crianças a partir dele, paralelamente ao controle da professora e ao meu, Joyce passou a querer definir os modos de usá-lo, não apenas monopolizando-o em alguns momentos, mas também organizando filas e definindo quem poderia ou não usar o caderno, com base em seus interesses pessoais.

Em certa medida, a reflexão sobre o rol de possibilidades que conseguia enxergar no uso do caderno e da caneta aproximou-me do conteúdo presente no conceito de (re)produção interpretativa proposto por William Corsaro (2009, 2011) em seus estudos com crianças, publicados desde os fins da década de 70. Essas análises abriram o caminho para apreender os sentidos das culturas infantis¹¹ organizadas pelas crianças partícipes dessa pesquisa, que continham ao mesmo tempo elementos criativos, (re)produtivos, de acomodação/resistência e transformação. Na (re)organização dessas experiências, pude reconhecer ainda que esses usos desequilibravam uma ideia de poder hierárquico naturalizada nas relações intergeracionais em campo, pois as crianças

a ela a liberdade de seguir escrevendo em espanhol, sem se preocupar em ter sua produção avaliada” (Cadernos de Casa 01, 24.05.2015).

¹¹ Segundo Nunes (2017), “as culturas infantis são elaboradas pelas crianças em seus grupos de pares, relacionadas aos contextos geracionais específicos. A partir de produções materiais e simbólicas e de uma maneira híbrida, articulando também elementos daquilo que tomamos como natureza, as culturas infantis demonstram de que maneira as crianças organizam suas experiências entre elas e com as/os adultas/os” (p. 23).

comumente transitavam entre o poder exercido pela professora, o poder por ela a mim outorgado no campo e o meu próprio exercício de poder, para fazerem valer sua existência, comprovando que as mandingas das suas infâncias estavam presentes não apenas em *cor e corpo*, mas também nos textos – imagéticos, escritos e discursivos – produzidos nos usos do caderno.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das análises apresentadas neste texto, percebemos que as crianças continuam, de maneira desconcertante – assim como todas as pessoas com quem realizamos pesquisas – a nos interrogar sobre nossa posição no campo e, na relação conosco e com os objetos e materiais que dispomos ao nosso redor, negociam a própria posição na qual se veem e são vistas no espaço em que ocorre a pesquisa. Na escola municipal *Malê Debalê* essa situação não foi diferente e, a despeito do racismo e do adultocentrismo que imperam nas relações das sociedades em questão, a saber, a brasileira, tivemos ali um grupo social que foi partícipe no ambiente em que realizou-se a pesquisa e deu mostras de como fazer valer, de modo tenso, miúdo e contínuo, suas ações sociais.

Percebe-se que a unidade de observação escolhida para realizar a investigação com as crianças, mesmo sem dar conta de toda a dimensão do que foi estar presente e ser afetada por elas, pôde apresentar de que modo as relações no campo eram vivenciadas pelas crianças, pelas professoras e a pesquisadora. Seguir atrás das crianças – com todas as dúvidas e problemas que essa opção trouxe para a pesquisa – demonstrou ser um dos caminhos possíveis para registrar o trabalho realizado com a turma e pôde assinalar a importância de uma descrição densa no momento de apresentação das rotas pensadas.

O caderno de campo, instrumento de pesquisa valioso e que também foi alterado pelo campo a partir da sua utilização de maneira plural, recebeu um destaque neste artigo pela compreensão de que o mesmo foi se tornando, no campo, muito mais do que apenas um lugar onde eu anotava as informações que via, ouvia ou sentia durante o tempo em que lá permaneci. Ele converteu-se em uma ponte entre mim e as crianças, entre mim e o ambiente e entre mim e as demais pessoas adultas no espaço da pesquisa. Apesar de ser ponte, o caderno não foi sempre aceito, já que ele laço também

poderia ser quebrado, de acordo com os interesses em jogo em diversos momentos da investigação.

Considera-se por fim que esta pesquisa com crianças revelou tensões inerentes ao trabalho da pesquisa com seres humanos, tensões estas que não se esgotam apenas com as reflexões deste artigo; ao ouvir as crianças na escola, em especial, a pesquisa acabou por demonstrar como esta ação pode se converter em um espaço de aprendizado para as pessoas adultas presentes à escola e que convivem dia a dia com as crianças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Jania Perla Diógenes. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira (Entrevista com José Guilherme Cantor Magnani). **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, jul/dez, 2012, p. 169 – 178. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n2/rcs_v43n2a12.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, 10 (1), 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/1719/2127>. Acesso em: 26 jun.2019.

CORSARO, William Arnold. "We are friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. **Language and Society**, v. 8, p. 315-336, 1979. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/4167089?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents. Acesso em: 26 jun. 2019.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **"- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!": As crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto, 2002.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. Cadernos de Campo n. 13, p.155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50263/54376>. Acesso em: 26 jun.2019.

FREITAS, Joseania Miranda. **Museu do Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade**. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

HERITAGE, John. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 321-392.

LOBATO, Lúcia Fernandes. **Malê Debalê: um espetáculo de resistência negra na cultura baiana contemporânea**. Salvador, 2001. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Disponível em: Acesso em: 26.jun.2019.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Sou negona, sim senhora! Um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano**. Salvador, 2013. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia.

PROUT, Alan & JAMES, Allison. **A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems**. In: JAMES, A; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

PROUT, Alan. Childhood bodies: construction, agency and hybridity. In: PROUT, Alan (ed.) **The body Childhood and society**. London: Macmillan Press, 2000.

PIRES, Flávia. **Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica**. *Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, jun. 2007, p. 225-270. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006. Acesso em: 26 jun. 2019.

Que bloco é esse? Salvador, New Content (Conteúdo Customizado), Petrobrás, 2012. Vídeo no Youtube, 7min29sec. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WTgV6yZkLyw>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola**. Fortaleza, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13206/1/2015_tese_nmfdrocha.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

NOTAS

"VOCÊ VEIO OLHAR A GENTE OU ESCREVER?": USOS DO CADERNO DE CAMPO EM PESQUISA COM CRIANÇAS NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL


Míghian Danae Ferreira Nunes

Doutora em Educação

Instituto de Humanidades e Letras, Departamento de Pedagogia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Brasil

mighiandanae@unilab.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4799-3110> 

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Castro Alves, 72, Casa (FUNDOS), São Francisco do Conde, BA, CEP 43900-000, Brasil

AGRADECIMENTOS

Às crianças participantes da etnografia, obrigada sempre.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Bolsa Doutorado

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, documento nº 03/2014.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-03-2019 – Aprovado em: 28-07-2019

