

Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças

Juliana Pereira da Silva*
Silvia Neli Falcão Barbosa**
Sonia Kramer***

Resumo:

O objetivo deste texto é o de contribuir para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa com crianças. Com base em Benjamin, o texto busca entender as relações entre infância, cultura e sociedade, a partir de uma perspectiva fundamentada na antropologia e na filosofia. Em primeiro lugar, situa-se o tema no contexto das ciências humanas e sociais, delineando alguns desafios e ilusões que os pesquisadores enfrentam. A seguir, é apresentada a produção acadêmica brasileira recente, trazendo diferentes perspectivas sobre o tema. O terceiro item analisa dois aspectos que, em uma interlocução com a antropologia, são considerados fundamentais para o trabalho de campo: distância e proximidade; familiaridade e estranhamento. O quarto item propõe algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças, com base na obra de Bakhtin e de Vygotsky.

Palavras-chave:

Crianças-Pesquisa. Pesquisa-Metodologia. Crianças-Aspectos culturais. Infância-Aspectos culturais.

* Graduada em Pedagogia da PUC-Rio (bolsista de Iniciação Científica).

** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Mestre em Educação pela PUC-RJ.

*** Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Doutora em Educação pela PUC-RJ.

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

Este texto foi produzido como parte do trabalho de fundamentação teórico-metodológica da pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”¹. O objetivo do texto é compreender as relações entre infância, cultura e sociedade, a partir de uma perspectiva de estudos da infância fundamentada na antropologia e na filosofia, como a obra de Benjamin (1987a, 1987b, 1984), da psicologia baseada na história e na sociologia, como a ela se refere Vygotsky (1984, 1987a, 1987b) e de uma concepção de linguagem que busca suas bases na sociologia e na história (BAKHTIN, 1982, 1988).

Ao longo do texto são discutidos quatro aspectos. Em primeiro lugar, situamos a discussão no contexto das pesquisas humanas e sociais, aludindo a alguns desafios, ilusões e possibilidades enfrentadas pelos pesquisadores. Em seguida, tratamos da pesquisa com crianças: o foco está colocado aqui na produção brasileira recente que procuramos contextualizar e problematizar. No terceiro item, analisamos dois aspectos que, numa interlocução com a antropologia, são fundamentais para a pesquisa de campo: distância e proximidade; familiaridade e estranhamento. No quarto item, apresentamos algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças com base nos estudos de Mikhail Bakhtin e de Lev Vygotsky. O trabalho se destina à leitura daqueles que valorizam, de um lado, a revisão de literatura e, de outro lado, o processo de discussão crítica, num campo – o dos estudos da infância – que tem se beneficiado da interlocução fértil entre diferentes enfoques teóricos e áreas do conhecimento.

A pesquisa nas ciências humanas e sociais

Encontramos na obra do filósofo Japiassu (1976, 1977, 1982) uma longa e consistente análise sobre os obstáculos que as ciências humanas enfrentaram (e ainda enfrentam) para se manterem humanas. De um lado, se coloca o desafio da objetividade: mais do que captar o objeto ou os fatos

trata-se de um incessante movimento de objetivação em que os modelos de cientificidade que as ciências humanas historicamente procuraram delinear ficam em questão. As ciências humanas acabaram por definir seus critérios e princípios a partir dos critérios e princípios consagrados pelas ciências “exatas”. De outro lado, é condição para o pesquisador das ciências humanas reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar. Ao apontar que a ciência se desvia, contrapõe, age por rupturas, Japiassu (1991) desvela o mito da neutralidade científica, mas aponta, simultaneamente, o risco do relativismo e do pragmatismo. Ainda que as paixões da ciência precisem ser explicitadas, para Japiassu (2001), nem tudo é relativo – como dirá o autor anos mais tarde – e a questão da verdade se mantém como um desafio aos pesquisadores. Assim, ao aliar a consciência da ilusão das certezas à busca de significados e de compreensão, no processo da pesquisa importa, segundo o filósofo, mais do que explicação factual de todas as coisas as indagações; mais do que respostas exatas, novas perguntas são formuladas. Na sua visão de teoria do conhecimento, a inquietação é a marca, tal como o são o movimento, a mudança de ponto de vista, os deslocamentos.

Além disso, Japiassu (1989) identifica três campos que contribuem para que, no processo de constituição das ciências humanas como ciências, elas se mantenham humanas: a antropologia (ao propor que se leve em conta o ponto de vista de quem e de onde o conhecimento se realiza e os significados que circulam), os estudos da linguagem (dada a centralidade da linguagem nos processos humanos de constituição da consciência e de produção dos sentidos) e a psicanálise (favorecendo a compreensão do inconsciente com seus mecanismos de apreensão do mundo, dos objetos, das relações). Sua análise contribui para desmistificar a existência de um suposto melhor método para a pesquisa, para diluir as fronteiras rígidas entre disciplinas e entre abordagens qualitativas e quantitativas, a perceber que os dados não são dados, mas sim construídos e, também, a compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, há sempre um rosto, um corpo, um sujeito. Na construção da metodologia, o desvio, a ruptura, a pergunta são centrais.

Pois bem. E por que trazer aspectos de natureza epistemológica num texto que trata de questões da pesquisa com crianças? Porque a discussão epistemológica de Hilton Japiassu tem fornecido a base teórica para o referencial que orienta nossa trajetória de pesquisa, desde 1988 até hoje

(KRAMER 1993, 2002). A partir de suas reflexões filosóficas, temos buscado referenciais teóricos que possibilitem uma compreensão interdisciplinar, dialógica e dialética dos processos educacionais. E temos encontrado particularmente em três estudiosos as ferramentas conceituais para estudar a infância, a cultura e a formação: Benjamin, Bakhtin e Vygotsky. Walter Benjamin (1987a, 1987b), por sua teoria crítica da cultura e da modernidade, por seu conceito de história e por sua concepção de infância na cultura contemporânea (sem desconsiderar outros pensadores contemporâneos que tematizam e problematizam essa questão), Bakhtin (1988, 1982), por sua concepção de linguagem fundamentada na história e na sociologia, pelas contribuições à metodologia das ciências humanas e sociais e também porque, segundo Bakhtin (2003), no processo da pesquisa é preciso considerar o lugar de onde observo, escuto, pergunto, meço, avalio – a exotopia – entendendo que o objeto pesquisado das ciências humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito (implicado, interessado, situado). E Vygotsky (1984, 1987a, 1987b) porque, baseando sua psicologia na sociologia e na história, entende a criança como produtora de cultura e reconhece a brincadeira como o que caracteriza a infância. Os três pensadores são referência desta pesquisa por não dicotomizarem razão e emoção, porque tomam a linguagem na sua centralidade como produção humana, por sua perspectiva histórica, dialética e humana da linguagem entendida como experiência criativa ininterrupta, pela contribuição que oferecem à ética e à estética e, em particular, por sua concepção de infância como categoria da história e das crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e cultura.

A pesquisa que estamos desenvolvendo se fundamenta, portanto, em três campos teóricos: o dos estudos da *linguagem*, onde o outro ocupa um papel fundamental na construção do meu conhecimento; o da *antropologia*, que traz contribuições essenciais para a compreensão das significações atribuídas pelo outro. Além dessas referências, são consideradas investigações da história da infância e da sociologia da infância, assumindo o desafio de abordar o objeto da pesquisa (um sujeito, segundo Bakhtin) no âmbito de uma *antropologia filosófica* que, de acordo com Benjamin, é o caminho necessário para o estudo da infância. A pesquisa com crianças, do modo como a entendemos, remete à antropologia, na medida em que se propõe a compreender as significações, e à filosofia, na medida em que lida com pressupostos e implicações (RIBEIRO, 2002, p. 66). Temos,

portanto, uma combinação entre o método sócio-antropológico e os estudos da linguagem – a partir da abordagem filosófica de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin – combinação que se torna necessária para conhecer interações e práticas entre crianças e adultos nos espaços de educação infantil e ensino fundamental escolhidos, mas também para compreender de que modo a cultura contemporânea se manifesta nestes espaços. O resultado do ponto de vista metodológico não é uma “etnografia” no sentido estrito, tanto pelas estratégias adotadas, quanto pela reflexão sobre pressupostos e implicações dessas interações na educação das crianças, embora com certeza irá se beneficiar das estratégias do trabalho etnográfico.

As contribuições principais advêm da teoria de Bakhtin e sua reflexão sobre as ciências humanas, onde os conceitos de dialogia, polifonia, exotopia, palavra e contrapalavra são centrais (BAKHTIN, 1988, 2003); estabelecendo um diálogo constante com a análise da história e da linguagem, segundo a teoria crítica da cultura e da modernidade (BENJAMIN, 1987a, 1987b); as contribuições de Vygotsky (1984, 1987a, 1987b), levando em consideração também a questão da circularidade da cultura (GINSZBURG, 1995); as estratégias e as táticas da cultura no cotidiano (CERTEAU, 1994, 1995), as marcas do processo civilizador (ELIAS, 1994) e, nas relações sociais, como a cultura é expressa e vai sendo impressa, inclusive no corpo (MAUSS, 1971, 1996).

Além disso, de acordo com Bakhtin (2003), a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. A tarefa do pesquisador implica em recortes e vieses, em procurar a distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre um outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriamente, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Por outro lado, os textos pesquisados (falados ou escritos) – para serem entendidos – exigem que se explicitem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais.

E como conciliar estas questões com os desafios da pesquisa com crianças? Como conhecer o particular sem abdicar de compreender como nele a totalidade se revela? Como entender o cotidiano e a história? No caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. Ser, como o poeta, um *apanhador de desperdícios*:

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos serem desimportantes.
[...]
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso palavras para compor meus silêncios
(BARROS, 2003, p. IX)

A pesquisa com crianças

No Brasil, podemos observar o esforço recente de produção, o investimento teórico e o desenvolvimento de estudos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças. No que se refere à sociologia da infância, desde a investigação feita nos anos 40 por Fernandes (1979), passando pela publicação de Martins (1993), a tradução dos trabalhos de Montandon (2001), Sirota (2001), além dos trabalhos de Quinteiro (2000, 2002), Faria, Demartini e Prado (2002), Gouvêa (2002), este é um campo em constituição. A visão da infância como construção social e a tentativa de consolidar uma sociologia da infância têm recebido ainda a contribuição de Sarmiento (1997, 2000, 2001), Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), além de pesquisas baseadas na sociologia e na antropologia, tais como a de Aguiar (1994), Collares e Moysés (1996), Martins (1993), no seu estudo sobre a *criança sem infância no Brasil*, e – quanto à infância, história e políticas públicas – os trabalhos de Bazílio (1998), Passetti (1999), Irma Rizzini (1999), Irene Rizzini (1993), Pilotti e Rizzini (1995).

Este campo tem se nutrido, ainda, de uma série de estudos voltados para a infância como categoria da história, ou que se propõem a constituir

uma história da infância, desde o clássico trabalho de Ariès (1981), passando por Ariès e Chartier (1991) e os trabalhos recentes de historiadores brasileiros, tais como Freitas (2001), Tozoni-Reis (2002), Altman (1999), Del Priore (1999), Monarcha (2001), entre outros. Neste contexto, a produção cultural e a infância não têm sido uma questão menor, se considerarmos tanto o ângulo da literatura como fonte de conhecimento (RAMOS, 1967; REGO, 1976, 1980) quanto a produção cultural para as crianças (PERROTTI, 1990; SCHIAVONI, 1989; COQUET, 1998).

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento que estudam a infância, seu escopo e questões, contribuem para uma reflexão que problematiza a concepção de infância como categoria e os aspectos metodológicos que precisam ser considerados para conhecer os diferentes campos e contextos empíricos onde as crianças agem e interagem, com crianças e com adultos. Questões relativas à infância e historicidade têm sido discutidas (BENJAMIN, 1987; PASOLINI, 1990; GAGNEBIN, 1994; POSTMAN, 1994) e este tema, aliado à infância e crítica da cultura, tem se constituído em objeto de reflexão de pesquisadores brasileiros de diversas áreas do conhecimento (SOUZA, 1994, 2000; CASTRO, GARCIA; SOUZA, 1997; CASTRO, 2000; GHIRALDELLI, 1997; KRAMER, 1993, 1996; KRAMER; LEITE, 1996, 1998).

Valendo-nos do desvio como método e atentos às insignificâncias, aos detritos, aos restos, às dobras, a infância é tomada como categoria central da história e as crianças são vistas como estando sempre em um canteiro de obras, agindo, procurando, provocando a desordem (BENJAMIN, 1987b, 1984). O percurso metodológico está baseado nas contribuições da antropologia, como dissemos, e na construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações. Um sério esforço teórico-metodológico tem sido feito nesse sentido (KRAMER; LEITE, 1996; DEBORTOLI, 2004; BARBOSA, 2004; CORSINO, 2003; NASCIMENTO, 2004; LACOMBE, 2004; GUSMÃO, 2003; SOUZA, 2003; AMORIM, 2003; FREITAS, 2003; BAZÍLIO; KRAMER, 2003) com base em Benjamin, Vygotsky, Bakhtin, entre outros, buscando entrecruzar o conhecimento teórico sobre a criança, a discussão metodológica, o delineamento da técnica e a construção da sensibilidade do olhar.

Nesse contexto, consideramos que é preciso superar o mito do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas

formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância como categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos. Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações (VYGOTSKY, 1984), o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

A linha de pesquisa alicerçada nessas bases conceituais compartilha da perplexidade – ainda sentida por muitos adultos – diante da desvalorização da experiência no mundo atual e tem seu foco colocado em:

- a) observar e escutar crianças em diferentes contextos;
- b) compreender crianças e adultos também em diferentes contextos.

Nos dois casos, se torna necessário levar em conta as profundas mudanças no mundo do trabalho, suas implicações para a cultura contemporânea e seu impacto nos processos de interação de crianças com adultos, no nosso caso, hoje, na cidade do Rio de Janeiro, num país marcado por uma profunda desigualdade econômica e social e pela diversidade cultural, étnica e religiosa. Nesse sentido, é fundamental a interlocução com o campo da antropologia.

Entre o familiar e o exótico, entre a distância e a proximidade: tensões e possibilidades na pesquisa de campo

Toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas. A preparação para mais uma estada no campo traz a impressão de estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão. Este é um momento de escolhas.

Segundo Oliveira (1998, p. 17-18) o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever.” Atos cognitivos que precisam estar disciplinados. Ou seja, orientados pela disciplina. Assim, nenhum olhar,

ouvir ou escrever será neutro, mas terá subjacente um “esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade.” A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever. Para o autor, *olhar* e *ouvir* seriam atitudes que o pesquisador desenvolve *estando no* trabalho de campo. O primeiro movimento, o *olhar*, está orientado pelas escolhas que fizemos ao “arrumarmos as malas”. Dessa forma, o objeto da pesquisa (no caso das ciências sociais um sujeito) é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica. Isso quer dizer que, de certa forma, esse *olhar* modifica o objeto da pesquisa pelo modo como o encaramos. Na maioria das vezes, entretanto, o *olhar* não é suficiente, faz-se necessário *ouvir*. Isto porque qualquer conduta observada, sem a compreensão das idéias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente.

A relação entre esses dois movimentos, *olhar* e *ouvir*, conduz o trabalho do pesquisador na tarefa da pesquisa de campo, seja na observação participante ou com a entrevista aberta que, segundo Velho (1978, p. 36), se constituem na marca registrada da antropologia. Que desafios nos aguardam?

Para Matisse (1983, p. 9), o artista inicia o seu processo criador na visão, pois “ver é uma operação criadora que exige esforço.” Exige esforço porque precisamos, segundo Matisse, nos desvencilhar daquilo que nos é imposto pelos hábitos e pela própria imersão no cotidiano para “ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez.” Se é assim para o artista, cremos que o pesquisador, no exercício desse olhar, é um pouco artista também.

De acordo com Velho (1978), esse desafio implica a necessidade de um contato razoavelmente longo com a cultura a ser estudada, pois existem aspectos que não se mostrarão a esse olhar imediato do pesquisador, principalmente no que diz respeito à lógica das relações que se estabelecem nesse universo a ser pesquisado.

No olhar – que para Matisse deve ser desvencilhado de preconceitos e que, para Oliveira, deve ser complementado pelo ouvir – está implicada a necessidade “de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (DA MATTA, 1987, p. 28), idéia trabalhada por Gilberto Velho em dois textos: *Observando o familiar* (1978)² e *O desafio da proximidade* (2003).

Segundo Velho (1978, 2003), entre o ser exótico ou ser familiar existe uma distância. Reconhecidamente, sempre houve uma distância física nas pesquisas antropológicas que buscavam conhecer culturas distantes. No

entanto, o pesquisador que tem como seu campo de pesquisa o seu próprio lugar – como no caso da pesquisa urbana – acaba tendo que lidar com outros tipos de distância, às vezes tanto ou mais difíceis de transpor do que uma distância física: a distância social e a distância psicológica. Pesquisar nos centros urbanos exige investigar sistemas e redes de relações/processos sociais mais amplos aonde outros atores, além do objeto de estudo (que, como vimos, é sempre um sujeito), estão envolvidos. Sendo parte dessa rede de relações, muitas vezes o que o pesquisador vê e encontra, pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido. Por outro lado, aquilo que não vê e não encontra pode ser exótico (fora da ótica); pode ser, até certo ponto, conhecido pelo pesquisador. Neste sentido, Velho aponta dois movimentos essenciais ao trabalho do pesquisador (que são movimentos presentes na história da antropologia): transformar o conhecimento *exótico* em *familiar* e o conhecimento *familiar* em *exótico*.

Num contexto urbano – como uma escola, uma praça, um museu – dispomos, a princípio, de *mapas* que nos familiarizam com os cenários e situações sociais. No entanto, esse conhecimento pode ser apenas superficial, pois não garante a apreensão do ponto de vista dos atores nele envolvidos. Que regras definem as interações? Em especial aquelas implícitas nas relações do cotidiano e que vão realmente definir a cultura do grupo? Para Velho (2003), o trabalho do antropólogo busca o significado nas relações sociais concretas, busca conhecer as diferenças. Para isso não há receita ou método prévio, antes é preciso estabelecer estratégias que evitem esquemas reducionistas: “cada pesquisador deve procurar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis.” (VELHO, 2003, p. 18). Os sujeitos da pesquisa seriam objeto de estudo como intérpretes de “mapas e códigos socioculturais”; e o trabalho do pesquisador corresponde à tentativa de trazer explicitações e interpretações, pois nem todos os aspectos de uma cultura, de uma sociedade, aparecem à superfície. Embora a familiaridade represente um certo tipo de apreensão da realidade, pode fornecer importantes contribuições para o conhecimento da organização social de um grupo, de uma época.

Como fazer isso? Ou seja: como registrar o discurso e o sistema de classificação desse universo pesquisado? Como captar a visão de mundo desses sujeitos para além desse lugar familiar ou exótico?

Para Velho (1978, p. 42) (e para aqueles que se aventuram na pesquisa no campo das Ciências Sociais, hoje), “a realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador.”

Neste sentido, estão implicados no processo tanto a subjetividade do pesquisador, quanto a rotina, os hábitos, estereótipos a que o mesmo está exposto nessa familiaridade na qual se insere ou no aparente desconhecimento diante de uma situação exótica. Faz-se necessário, então, apropriar-se de alguns instrumentos que possam levar em conta essa subjetividade, ao mesmo tempo em que possibilite ao pesquisador uma postura que não seja etnocêntrica (nem adultocêntrica, podemos acrescentar...). Já mencionamos, no início, a relação fundamental com a disciplina e a teoria. Gilberto Velho nos auxilia com dois outros movimentos: o estranhamento e a relativização.

O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isto se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. Neste caso, o que ele estranha é o seu próprio olhar? Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar prioridade ao discurso do outro, sendo necessário reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la.

Nas ciências humanas, o critério de validade, para Bakhtin (2003), é a profundidade. É impossível conhecer totalmente o outro nos seus próprios termos; da mesma forma, não é possível conhecer totalmente a si mesmo. A alteridade é fundamental para o conhecimento do outro, de mim como um outro e, portanto, da criança como um outro, que me faz rever uma posição de pesquisador e minha identidade de adulto. O modo de enfrentar ou ultrapassar este viés é explicitar o lugar de onde se pesquisa, o contexto, os limites, as condições de produção (de gestos, discursos e ações, incluindo as condições de produção da própria pesquisa). *Descrever densamente* torna-se, pois, fundamental, tanto nos marcos da antropologia quanto nos marcos da concepção filosófica da linguagem de Bakhtin.

Levando em consideração que o nosso objetivo é pesquisar crianças e adultos em diferentes contextos e levando em consideração a infância, a cultura contemporânea e a educação, temos que lembrar que estes são

sujeitos imersos em contextos que nos são aparentemente familiares e que, de modo especial, as crianças não têm tido muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante das conquistas atuais no que diz respeito aos direitos das crianças.

Assim, precisamos delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a evitar projetar o seu olhar sobre as crianças (e porque não dizer sobre os jovens e adultos também?), colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez! (MATISSE, 1983). Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (QUINTEIRO, 2002, p. 29). A partir de um outro autor, esse mesmo aspecto se destaca. Para Bakhtin (2003, p. 23)

devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.

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

Enfim, se, por um lado, estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir o seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, nos torna cientes dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação em que, por mais que possa ter reunido dados *verdadeiros* e *objetivos* sobre as interações, significados e regras (explícitas e implícitas), estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam o seu olhar.

Algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças

Com base nas reflexões teóricas apresentadas e na prática, delineamos algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças.

A primeira tem a ver com o que é considerado infantil e adulto. Aqui, além das situações descritas e da produção teórica que vai se disseminando, há que se considerar a exploração que a mídia faz do tema. Duas reportagens de jornal podem ajudar a pensar sobre os lugares sociais da criança e do adulto no presente: *Quanto mais nova a criança, menos medo de se arriscar* diz uma matéria de jornal a respeito da introdução de *esportes radicais* nas escolas e vidas das crianças.

Podemos pensar: quanto mais nova, mais coragem, em comparação ao próprio adulto? Parece haver uma imagem de “criança poderosa”; então, precisaria do adulto para o quê? Outra questão: ser corajoso é não ter medo de nada ou aprender a dimensionar o perigo? Quais as decorrências, para a educação, desta valorização? Em outra reportagem, vemos uma mulher comemorar seus trinta e poucos anos numa festa com motivos identificados hoje como “infantis” (da Cinderela ou da Minnie)³. Nesta experiência percebemos uma inversão: o que é para a criança e o que é para o adulto? Por outro lado, percebemos como o infantil é marcado por uma visão de mercado (infantil é consumir determinado tipo de produto, o que evidencia a relação da infância com massificação e padronização cultural). Estas duas reportagens provocam a reflexão de que é possível considerar o “ser criança” na pluralidade. De qual criança falamos ao chamar esta festa adulta de infantil e essa criança de corajosa? Isto aponta para as diferentes formas de inserção da criança no mundo contemporâneo. Enfim, pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo. Por outro lado, parece que, hoje, a questão de classe não condiz com a questão cultural. Portanto, não só a referência à classe social das crianças é importante na pesquisa, mas indicações de questões como valores, momento.

Experiência, autoridade e narrativa são três eixos que atravessam a relação adulto criança e precisam ser considerados. O adulto sempre propõe sua interação com as crianças a partir de alguns critérios. Que critérios têm sido propostos nas diferentes situações observadas?

Uma segunda diretriz metodológica que parece interessante para a pesquisa com crianças tem origem no conceito bakhtiniano de linguagem.

Para Bakhtin (1988), a palavra é signo ideológico. Como signo, a palavra (o discurso) adquire sentidos diversos, dependendo das histórias de quem fala, de acordo com a História que a circunda. Os sentidos gerados no campo dos sistemas ideológicos abrangentes (cultura, religião, ciência etc.) têm uma trajetória descendente em direção às experiências cotidianas, enquanto os sentidos produzidos nessas experiências cotidianas fazem uma trajetória ascendente em direção aos sistemas abrangentes. A palavra é arena de luta, pois nela se encontram, tensos, diferentes e divergentes sentidos. A ideologia do cotidiano afeta os sistemas mais amplos e vice-versa. Quanto a este aspecto, um paralelo pode ser estabelecido com Vygotsky (1984) e sua análise de como a dimensão intersubjetiva ou interpéssica – a saber, os significados produzidos na esfera social, entre os sujeitos – precede a dimensão intrapéssica ou intrasubjetiva, a produção do sujeito singular.

Outra diretriz metodológica resulta do entendimento – que tem Bakhtin – de que fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos. Por isso, é importante pensar o que é a linguagem, qual a concepção de linguagem que orienta a pesquisa. No modo como se realiza a comunicação social, a compreensão é sempre ativa. Nunca o interlocutor é passivo. Há sempre uma possibilidade de réplica. Quando escrevemos, nossa palavra sempre se dirige a alguém (auditório social). Quando falo ou escuto estou colocado em um determinado lugar que caracteriza de determinada maneira os sujeitos com quem dialogo ou que observo. Na pesquisa, é fundamental descrever densamente qual o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explicito esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor qual o lugar social e político de onde faço observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores sócio-econômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados.

Ainda outra diretriz metodológica que se coloca como relevante – na pesquisa com crianças – é estudar as especificidades dos gêneros discursivos, neste caso adultos e infantis. Diferentes práticas sociais e

formas de inserção social distintas implicam em organizações de linguagem também diversas, ou seja, toda esfera de ação humana produz diferentes modos de enunciação e de usos da linguagem. Os enunciados refletem condições específicas e um certo estilo verbal (“jeito”, vocabulário, gramática, composição sintática etc.). Mesmo no contexto da cultura contemporânea, a heterogeneidade marca os gêneros discursivos de crianças, jovens e adultos, marca os modos de apropriação e produção da linguagem. Identificar, analisar e problematizar estes discursos é tarefa importante da pesquisa.

Sintetizando, podemos dizer que nas situações de pesquisa, também com crianças, se coloca como fundamental analisar os discursos, as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais). No texto que descreve e relata, no texto da pesquisa é, pois, necessário explicitar:

- as condições de produção do discurso;
- o lugar social do pesquisador (posição de onde fala/escuta);
- as marcações de idade, gênero, classe social, etnia, tamanho;
- as interações, falas, ações, diálogos, movimentos. Não basta que as crianças apareçam; é preciso descrição densa, cuidando para que as interpretações não sejam mais fortes que as falas. E que as descrições – e a transcrição das falas – propiciem outras interpretações diferentes da que apresenta o pesquisador;
- o(s) gênero(s) discursivo(s) produzido(s), os modos de produção da linguagem, a corrente de comunicação verbal; os modos com que os adultos e as crianças organizam o discurso em termos do tempo verbal (imperativo? Quem é o vocativo da fala?) e da forma (positiva ou negativa);
- o auditório social em jogo (fala para quem?);
- o “herói” da fala – qual o tópico da fala? –, teor e conteúdo da palavra;
- os diferentes sentidos produzidos, as “franjas” das palavras e enunciados;
- os gestos, movimentos, a entoação, as expressão faciais, caretas, choro, riso.

O desafio é trazer para o texto narrativo a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade. Por outro lado, garantir a contextualização das falas, evitando que sejam muito curtas ou recortadas, bem como transcrever diálogos entre as crianças e entre

crianças e adultos é fundamental. Breves perfis com dados e trajetórias de todos os atores envolvidos (com idade, escolaridade, experiência cultural, família etc.) contribuem também no delineamento dos cenários e das condições de produção dos discursos e das interações. Mais do que “dar voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar.

Enfim, para enfrentar estes desafios teórico-metodológicos o diálogo com vários campos do conhecimento oferece ferramentas conceituais importantes para se entrar em campo. Esperamos, com este primeiro esboço, contribuir para essa tarefa do pesquisador preocupado, hoje, com a educação das crianças de diferentes condições sociais e de diversos contextos culturais. Afinal, o mundo – com suas contradições, instabilidade e desigualdade – existe não para ser contemplado, conhecido ou vendido, mas sobretudo para ser transformado. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, são passos essenciais para a intervenção e a mudança.

Notas

- 1 Pesquisa realizada no Departamento de Educação PUC-Rio com apoio do CNPq. Integram o grupo de pesquisa: Adriana Fresquet, Alexandra Couto, Anelise Nascimento, Daniela de Oliveira Guimarães, Denise Sans, Eliane Fazolo, Juliana Pereira, Luciana Martins Alves, Maria Teresa J. Moura, Núbia de Oliveira Santos, Patrícia Corsino, Patrícia Santos, Rosaura Ferreira, Sílvia Neli Barbosa e Sonia Kramer.
- 2 O texto *Observando o familiar* foi republicado em Velho (1999).
- 3 O tema da infância, com este enfoque, tem sido foco de muitas matérias de jornal. Este texto se refere a “Infância radical” (INFÂNCIA radical. *O Globo*, Rio de Janeiro, Caderno Jornal da Família, p. 1, 24 abr. 2004) e “Heróis e princesas invadem a festa de adultos” (HERÓIS e princesas invadem a festa de adultos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 1 caderno, p. 2, 33, 09 maio, 2004).

Referências

- AGUIAR, Carmen. *Educação, cultura e criança*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 231-258.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria. Teresa.; SOUZA, Solange, Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARIÈS, Philippe.; CHARTIER Roger (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1982.
- BARBOSA, Silvia Neli. Falcão. *Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Políticas públicas de atendimento à infância: uma política da não política? In: _____ et al. (Org.). *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ed. Ravil, 1998. p. 117-132.

BENJANIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984.

_____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica: arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.

CASTRO, Lucia Rabello de.; GARCIA, Cláudia Amorim e SOUZA, Solange Jobim. (Org.) *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravi, 1997.

CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLARES, Cecília.; MOYSÉS, Maria Aparecida. Reginaldo: quando as crianças são culpadas. In: _____. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996, p.15-39.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COQUET, Eduarda. *Anne Frank: uma história para hoje*. Governo Civil, Braga, 1998.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEBORTOLI, José Alfredo. *Infâncias na creche: corpo, memória e trajetórias na Educação infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DEL PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

EUGÊNIO, Fernanda. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 208-232.

FARIA, Ana Lúcia Goulart.de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

FERNANDES, Florestan. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. p.153-246.

FREITAS, Marcos. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p.11- 18.

_____. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, Fugindo de Gilberto Freyre pelas mão de Mário de Andrade. In: _____. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 251-268.

FREITAS, Maria Teresa, KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jean-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectiva, 1994. p. 83-105.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002. p. 13-29.

GUINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GUSMÃO, Denise. *Por uma estética da delicadeza: resignificando contos e imagens nas roças de Minas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JAPIASSU, Hilton *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *Nem tudo é relativo: a questão da verdade*. São Paulo: Letras e Letras, 2001.

_____. *As paixões da ciência: estudos de história das ciências*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

_____. *Psicanálise: ciência ou contraciência*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. *Caderno de Pesquisa*: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, Maria. Isabel.(Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996, p. 13-38.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ed Ática, 1993.

_____; LEITE, Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

_____; _____. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LACOMBE, Renata. *A infância nos bastidores e os bastidores da infância: uma experiência com crianças que trabalham na televisão*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, José Souza (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

MATISSE, Henry. Com olhos de crianças. *Revista Arte em São Paulo*, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

MAUSS, Marcel. *Trois observations sur la sociologie de l'enfance*. Paris: Gradiva, 1996.

MAUSS, Marcel. *Sociologia y antropologia*. Madrid: Ed. Tecnos, 1971.

MONARCHA, Carlos. (Org.) *Educação da infância brasileira. 1875-1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p. 33-60, mar. 2001.
- NASCIMENTO, Anelise. *Infância e cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: _____. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Paralelo, 1998. p. 17-35.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 346-375.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PILOTTI, Fernando; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- POSTMAN, Neil. *O Disappearance of childhood*. New York: Vintage Books. 1994.
- _____. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila Fabri; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Ed. Martins, 1967.

- REGO, JOSÉ Lins do. *Menino de Engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- _____. *Moleque Ricardo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social: o alto custo da dívida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.
- RIZZINI, Irene. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, Aristeu.; GARCIA, Regina Leite (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.
- _____. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- _____; PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p. 7-31, mar. 2001.
- SCHIAVONI, Giulio. Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la enciclopedia magica de la infancia. In: BENJAMIN, Water. *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jovenes*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1989. p. 9-33.
- SOUZA, Solange Jobim e (Org.). *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: _____. KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. p. 11-19.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica*. objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.

VYGOTSKY, Lev Semyanovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *La imaginacion y el arte en la infancia* (ensayo psicologico). México: Ed. Hispanicas, 1987b.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

Theoretical and methodological issues concerning childhood research

Abstract:

This paper aims to contribute to the theoretical and methodological framework concerning research on childhood. Based on Benjamin, the text proposes the apprehension of the relationship of infancy, culture and society, relying both on anthropological and philosophical perspectives. In the first moment, the subject is examined in the context of the debates in the realm of Human Sciences, and the text underlies some challenges and illusions faced by researchers. Then, Brazilian recent academic literature is presented, focusing different perspectives on the main subject. On the third moment, the article analyzes aspects viewed as important for anthropological research: distance and proximity; acquaintance and unfamiliarity. At the end, based on Bakhtin's and Vygotsky's ideas, the text proposes some methodological directions related to childhood research.

Key words:

Children-Research. Research-Methodology. Children-Cultural aspects. Infance-Cultural aspects.

Sonia Kramer
Marquês de São Vicente 255-Gávea
22453900 - Rio de Janeiro, RJ
sokramer@edu.puc-rio.br

Sílvia Neli Falcão Barbosa
Marquês de São Vicente 255-Gávea
22453900 - Rio de Janeiro, RJ
silvianeli@msm.com.br

Juliana Pereira
julijaps@yahoo.com.br;

Cuestiones teórico-metodológicas de la investigación con niños

Resumen:

El objetivo del texto es contribuir para las bases teórico-metodológicas de la investigación con niños. Con apoyo en Benjamin, el texto busca entender las relaciones entre infancia, cultura y sociedad, a partir de una perspectiva fundamentada en la antropología y en la filosofía. En un primer momento, se sitúa el tema en el contexto de las ciencias humanas y sociales, apuntando algunos desafíos y ilusiones que los investigadores sociales enfrentan. Seguidamente, se presenta la producción académica brasileña reciente, trayendo diferentes perspectivas sobre el tema. El tercer ítem analiza dos aspectos que, en una interlocución con la antropología, son fundamentales para el trabajo de campo: distancia y proximidad; familiaridad e extrañamiento. El cuarto ítem propone algunas directrices metodológicas para la investigación con niños, con base en la obra de Bakhtin y de Vygotsky.

Palabras-clave:

Niños-Investigación. Investigación- Metodología. Niños-Aspectos culturales. Infancia-Aspectos culturales.

Recebido em: 21/03/2005

Aprovado em: 04/05/2005