

## **Pesquisando com crianças: por uma antropologia brincante**

Raissa Menezes de Oliveira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Em meu primeiro trabalho como pesquisadora minha intenção era que as crianças assumissem junto comigo o papel de produtoras de conhecimento. Queria fazer uma antropologia que levasse a sério suas falas e me via entre aquelas antropólogas que defendem a pesquisa com crianças (em oposição à pesquisa sobre crianças) (Cohn, 2005). Mas essa disposição encontrou obstáculos dentro da escola onde eu realizaria o trabalho de campo.

Sem poder criar dinâmicas diretas em que nós pudéssemos pesquisar juntas sobre a realidade em que viviam, procurei ao máximo utilizar abordagens que conseguissem mostrar as crianças como sujeitos epistêmicos construtores de saber e passei a pensar sobre a necessidade de se discutir métodos e técnicas que atendam às especificidades infantis. A busca por uma etnografia colaborativa demanda métodos adaptados a atores com os quais pesquisamos, no caso, as crianças (Nunes, 2003; Pires, 2007).

Uma estratégia que utilizei para conseguir me aproximar mais das crianças, foi aproveitar da curiosidade delas sobre mim para explicar que eu estava realizando uma pesquisa sobre elas e perguntar o que gostariam que tivesse escrito, qual “codinome” gostariam de usar e conversar sobre o porquê de manter sigilo sobre suas identidades. Chamou atenção as crianças escolherem para si os mesmos nomes que usavam em suas brincadeiras. Elas nomeavam minha pesquisa de “documentário” e associavam a um trabalho jornalístico. Outra estratégia foi realizar entrevistas individuais para brincar com a ideia de pesquisa que havia no imaginário delas e nesse momento uma das crianças pediu para me entrevistar. Foi depois desse e de outros acontecimentos que passei a levar com mais seriedade o caráter de brincadeira que a pesquisa podia adquirir tanto

---

1 Graduada em antropologia e mestre em sociologia pela Universidade de Brasília.

para as crianças quanto para mim.

A antropologia vem há um tempo buscando criar um tipo de pesquisa que consiga pensar junto com os atores que costumavam ocupar o lugar de objeto. A antropologia da criança possui um segundo desafio que é o de construir de forma colaborativa com sujeitos muito específicos que são as crianças. Assim, no presente trabalho compartilho alguns passos e proponho alguns argumentos para a formação de antropólogas brincantes.

### **Introdução – sobre a separação entre criança e adulto**

O trabalho de campo realizado no Programa Infante-Juvenil (PIJ) em 2010, foi minha primeira experiência com pesquisa antropológica no final da graduação. Tratava-se de um programa localizado no *campus* da Universidade de Brasília (UnB), para onde as crianças ficam no horário complementar ao da escola formal, contando com auxílio nos deveres de casa, participando de brincadeiras e outras atividades multidisciplinares. O PIJ é administrado pela Associação dos Funcionários da Universidade de Brasília (Asfub) e destinado principalmente a filhos e filhas de servidores da UnB<sup>2</sup>. Apesar disso, as crianças com que convivi vinham de diferentes localidades e realidades socioeconômicas. O espaço recebia crianças de dois anos e meio até dez, divididas em três turmas, mas este artigo diz respeito à minha experiência com turma dos mais velhos, com cerca de 7 crianças cujas idades iam de Gabriela, com cinco anos, a Eduarda que já tinha feito onze.

Já antes de ir a campo, um dos meus objetivos era que as crianças assumissem junto comigo o papel atuante de produtoras de conhecimento, queria fazer uma antropologia que levasse a sério suas falas e me via entre aquelas pesquisadoras que defendem a pesquisa com (e não sobre) crianças.

Criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com

---

2 O Programa não atende apenas filhos de funcionários da UnB, mas a mensalidade para estes é mais baixa do que para as pessoas de fora da Asfub.

os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (Cohn, 2005: 27-8)

Durante as leituras, as metodologias que buscavam colocar o adolescente ou jovem como pesquisador costumavam ter resultados muito interessantes e uma proposta ética com a qual eu me identificava. Entre alguns referências, encantavam-me aquelas pesquisadoras que faziam campo com crianças em suas comunidades (Toren, 2010; Pires, 2007; Calaf, 2007, Borges; Kaezer, 2009), mas eu faria pesquisa em um projeto estruturado no modelo escolar e me vi sem espaço para propor que as crianças se envolvessem na pesquisa. No espaço escolar, adultos e crianças possuem papéis muito definidos, o que pode dificultar a aproximação necessária da observação participante. Na sala de aula, por exemplo, o controle da situação era da professora, ela propunha as atividades, analisava até onde as conversas podiam ir e quais comportamentos eram permitidos. Além disso, a presença dos adultos costuma provocar o receio de cometer gafes e perder a confiança da professora ou parecer que queria de alguma forma desautorizá-la (Ferreira, 2010).

Na maioria dos trabalhos que se utilizam da observação participante com crianças, as pesquisadoras se sentiam numa espécie de limbo entre aquelas e os adultos. Isso ocorre porque as pesquisadoras não estão numa categoria definida naquele contexto: no meu caso, apesar de ser possível eu passar por criança diante de meu aspecto físico (por ser pequena) e talvez até por conta de meu comportamento não corresponder ao esperado de uma adulta (pois não estava ali para ensinar, vigiar, cuidar etc.), era necessário me afirmar como adulta diante da realidade.

De uma perspectiva antropológica, o pesquisador deve ser capaz de observar a comunidade de uma perspectiva interna. Isso não quer dizer que ele deva transformar-se em nativo, mas, sim, que as suas dessemelhanças em relação aos nativos não sejam um impeditivo para a relação. Um dos desafios do pesquisador é conseguir manipular a sua presença no campo, de modo que respeite as normas de interação social reinantes e as especificidades daquela comunidade, ao mesmo tempo em que consiga inserir-se de maneira efetiva, a fim realizar sua pesquisa satisfatoriamente. (Pires, 2007:61)

Por outro lado, a dificuldade das crianças se envolverem na pesquisa advém também das próprias questões metodológicas e de outras especificidades das nossas relações da pesquisa com as

crianças (Pires, 2007). Diante disso, os trabalhos nessa área têm experimentado diversos métodos e técnicas, sendo comum o uso de mais de um método, como o registro etnográfico, registro fotográfico, filmagens em vídeo, uso de desenhos das crianças e a observação participante. Para Nunes (2003) uma boa metodologia de trabalho de campo com crianças passa, obrigatoriamente, pela sensibilidade e receptividade do investigador. Além disso, a autora acrescenta que precisaríamos de uma formação acadêmica específica para abordagem para com esses atores, pois é preciso desconstruir a atitude “autocêntrica que ainda domina simultaneamente o pensamento científico e o que rege a vida cotidiana de todos nós, e que tem constituído um dos maiores impeditivos à capacitação e ao entendimento de um mundo de referências próprio da infância” (Nunes, 2003, p.312).

Assim, as dificuldades de fazer antropologia com crianças podem estar relacionadas tanto ao modelo escolar onde se realiza a pesquisa, quanto ao modelo acadêmico, pois ambos que possuem posições de poder bastante fixas na relação criança e adulto. Procurei com esse artigo mostrar alguns caminhos da minha experiência que se mostraram promissores e compartilhar as reflexões que os resultados trouxeram.

### **Quem é você? – a brincadeira como forma de aproximação**

Na entrada em campo lembro-me de sentir certo constrangimento diante do questionamento da coordenadora sobre como seria a pesquisa, ela foi avisando antes de tudo que, em hipótese alguma, eu poderia tirar fotos das crianças ou fazer coisas que expusesse suas identidades. Combinamos então que a princípio eu iria “só observar mesmo”. No dia marcado apareci lá e fui mais ou menos apresentada para a professora, mas não para as crianças. A coordenadora me deixou do lado de fora da sala, indicando que eu observasse através da janela. A estratégia foi então começar com a boa e velha observação participante – participando conforme fosse possível –, construir relações de confiança com as adultas e com as crianças para então depois

talvez poder propor uma metodologia em que as crianças pudessem se envolver mais.

A atuação das crianças foi fundamental para minha entrada efetiva em campo, pois enquanto eu ficava observando a turma pela janela, elas se inquietavam, vinham me perguntar quem eu era e o que estava fazendo, a tal ponto que a professora precisou me convidar a entrar na sala. Ainda assim elas não sossegaram por completo: vendo-me ali, quieta no canto da sala, aquele corpo pequeno sentado no mesmo tipo de banco em que sentavam, algumas crianças vieram perguntar minha idade e o que eu estava fazendo. Algumas perguntaram se eu era professora e alguém perguntou se eu era aluna. Por fim, me chamavam de “tia”.

Com o passar do tempo eu fui adquirindo um pouco de liberdade e procurando fazer parte da dinâmica em sala com as crianças e professora. Achava curioso que as professoras tentavam me “integrar” reafirmando o meu papel de adulta, por exemplo, pedindo para ajudá-las com a turma, inclusive auxiliando no dever de casa. Apesar disso, sinto também que essa tarefa era parte de entrar em campo, de oferecer algo em troca àquelas que me recebiam. Por outro lado, afirmar-me enquanto não professora, foi importante. Eu precisava ser diferente, não queria a posição de poder ou a autoridade das professoras, isso era importante para que eu pudesse me aproximar das crianças, como afirma Pires

Ser comparada à professora pode trazer dificuldades para a pesquisa, como já discuti anteriormente, na medida em que a relação professor-aluno baseia-se, em alguma medida, no pressuposto de que o primeiro sabe e o outro ignora. Se as crianças vêem a pesquisadora como aquela que sabe de tudo, pode ser difícil estabelecer uma relação direta e franca, em que eles sintam-se à vontade para expressar seus sentimentos e pensamentos. Apesar de alerta, no entanto, não pude deixar de ser assimilada como professora em alguns momentos. Com raras exceções, as crianças requeriam a minha aprovação para os desenhos. Muito comumente elas perguntavam-me se estava “certo” o desenho que elas estavam começando a fazer, ou se era assim mesmo que eu esperava que elas fizessem. (Pires, 2007:53)

É interessante notar que o esforço das crianças em descobrir meu papel ali, de certa forma, reflete o universo dual do contexto escolar: numa primeira análise eu só podia ser aluna ou professora. Acredito que a pergunta sobre quantos anos eu tinha foi a que mais os ajudou a entender o que eu era, mas procurei brincar com essas mesmas categorias explicando que apesar de adulta eu era aluna como eles. Fui percebendo que a aproximação com as crianças poderia ser feita através

desse tipo de jogo de identidades: uma adulta que não é professora, uma adulta pequena, uma adulta que brinca. Assim, para além da atenção que eu oferecia às crianças, acredito a brincadeira foi o que mais nos aproximou e selou uma relação de confiança. Como afirma Nunes,

não basta que estejamos com crianças o dia inteiro e todos os dias do ano. É a qualidade da relação com elas estabelecida, como e o que fazemos com elas, ou a coragem de não fazer nada e permitir, a nós mesmos, que a criança se manifeste como lhe prouver, quer seja como professores, educadores, pesquisadores, amigos ou parentes, que constitui a chave crucial neste processo. São orientações que reconheço como muito significativas e incontornáveis para se estudar a infância. Mas eu insisto que não se trata de algo que se aprenda apenas teoricamente, pois é uma questão que tem a ver com os próprios e com a ética do relacionamento com o outro que a criança é. (Nunes, 2003:28)

Mas ao mesmo tempo que isso me trazia prestígio entre as crianças, também era um jogo perigoso no sentido de que as regras não eram muito delimitadas e acabavam gerando situações que saíam no meu controle, quando por exemplo, não aceitavam quando eu não queria brincar. Paulo fazia umas brincadeiras que doía, como espetar o lápis de ponta fina na minha palma da mão ou no braço, Gabriela se pendurava em meu pescoço pelas costas quando eu estava sentada e eu sempre dizia para pararem, mas as vezes não adiantava. Nesse dia, o incômodo era tanto que acabei dando um leve tapa na mão de Gabriela:

Hoje quando me perguntaram qual desenho era mais bonito, Eduarda disse: gente, vocês não estão vendo que ela não vai responder porque ela não quer chatear ninguém? Daiane riu: não tem jeito, eles sempre pegam a gente. Gabriela se agarrava em mim e as meninas disseram alguma coisa, Gabriela começou a dizer que eu conhecia a mãe dela, que eu trabalhava com a mãe dela, as meninas sabiam que não era verdade, e Gabriela tentava confirmar comigo, mas eu negava. Gabriela pendurou-se no meu pescoço como da outra vez, por trás, eu disse que machucava, para ela parar. Ela pegou seu banquinho e colocou-o atrás de mim ficou em pé, “arrumou” meu cabelo preso, mas puxou com força e dei um leve tapa na mão dela. As meninas viram e riram e disseram que “a tia bateu na Gabriela”. Mas Gabriela disse que não ligava porque não tinha doido (em um momento depois, agora me lembro, eu disse a ela que não podia bater nem de fraquinho, acho que foi quando ela estava brigando com a Lurdes). Depois ela pediu para pentear meu cabelo, eu disse que não. Ela disse que ia ser bem devagar, sem machucar, eu disse que não, ela disse que sim e foi buscar o pente. Mas desistiu, voltou dizendo que meu cabelo estava bom assim, apenas penteou

com a mão minha franja para frente. Eduarda falou para Gabriela olhar para minha cara, ver se eu estava gostando. Concluíram que não. (19/11/2009)

Como pode-se ver, entrar na linguagem que é a brincadeira não é algo simples e sem riscos, assim, por vezes voltamos a reafirmar nosso papel de pesquisadora/adulta não brincante. Ferreira conta de seu constrangimento ao ser tomada como prisioneira pelas crianças e levado um banho de pó. Ela se deparou com seus próprios limites físicos, culturais e emocionais de uma adulta.

Nesta qualidade, não me sendo exigido nada mais do que ficar sob jurisdição das crianças, “presa”, procurei que a minha participação observante fosse coerente com o papel de “prisioneira”, visando assim atenuar o mais possível as diferenças de poder que como adulta representava, mas, todavia, sem abdicar completamente de prosseguir, como adulta-investigadora, a recolha de informações. As tensões entre o manter a face, lidando interiormente com os meus dilemas e com a ambiguidade das minhas identidades, erguem-se quando o intervalo de tolerância dos meus interesses como investigadora *com* crianças se confronta com os meus limites pessoais na pesquisa. Nesta situação fica patente que além do corpo há outras diferenças sócio-culturais e afectivas mais subtis que entram em jogo na relação de investigação entre adultos e crianças e que, tão importante como a aceitação do adulto pelas crianças é também a aceitação e as concessões que a própria pessoa do adulto está disposta a fazer no decurso da observação participante, sendo que nenhuma delas tem seguro de garantia ilimitado. (Ferreira, 2010:172)

Uma brincadeira que não poderia deixar de ser mencionada é que Gabriela me chamava muitas vezes de “mamãe”. Isso gerava desconforto não só para mim, mas para as outras crianças também, aquela brincadeira de mamãe e filhinha não cabia ali. Depois analisei que a atitude de Gabriela tinha o sentido de tentar estabelecer comigo uma relação mais próxima do que eu tinha com os outros alunos. Hoje a palavra “mamãe” não me gera tanto desconforto porque interpreto como uma brincadeira de “mamãe e filhinha” e não simplesmente como uma projeção do papel maternal. Acredito que a intenção principal de Gabriela era fazer com que eu entrasse nessa brincadeira com ela, me trazer ainda mais para o universo infantil, buscando em mim uma cumplicidade para que pudéssemos ser de fato amigas, pois como desenvolvo em minha dissertação, *brincar junto para as crianças é o que torna as pessoas amigas* (Oliveira, 2011).

**O que você está escrevendo? – a brincadeira como convite à pesquisa**

Após conseguir a confiança das adultas e das crianças, eu ainda precisava desenvolver uma pesquisa. Ainda que eu estivesse me relacionando com as crianças, meu poder de participação era reduzido frente ao que eu gostaria<sup>3</sup> para a realização do projeto, assim tive de utilizar as abordagens que estavam ao alcance. Enxergar as crianças como sujeitos epistêmicos construtores de saber era meu pressuposto ao observar e interagir em suas brincadeiras e narrativas, mas ainda assim me incomodava o fato das crianças mal saberem o que eu fazia ali e não entenderem que estavam participando de uma pesquisa.

Para mim, a ideia de pesquisa envolvia todo um arcabouço de leituras, de linguagem própria e preocupações típicas da antropologia. Como aproximar nossos mundos? Como falar de antropologia com pessoas que estavam em fase de alfabetização? Como fazer com que a pesquisa fosse menos minha e mais nossa? As crianças não se viam enquanto pesquisadoras e isso me incomodava, pois por mais que eu soubesse que elas estavam construindo um saber sobre o mundo, pesquisando e criando a sua maneira (eu mesma me sentia um objeto de pesquisa diante de suas perguntas), para elas, estavam apenas sendo crianças.

Passei a levar um bloco de anotações e a escrever durante a aula para afirmar meu papel de pesquisadora, passando a mensagem de estudo e observação. Foi então que Lurdes veio me perguntar o que eu escrevia. Sentia que outras crianças também se incomodavam com a minha presença apenas como observadora externa fazendo anotações.

Resolvi tentar fazer anotações e Eduarda foi perguntar o que eu estava escrevendo. Eu disse que era sobre eles todos. Ela já começara a ler, e eu automaticamente fechei bloco de anotações. Ela perguntou por que não podia ler e quis saber o que eu escrevia, eu disse que não estava pronto, que eu escrevia sobre as coisas que aconteciam na sala e que eu estava escrevendo sobre a Lurdes.

Após refletir sobre minha reação automática de fechar o caderno, passei a me questionar



se compartilhar o que eu escrevia e perguntar o que gostariam de ver escrito sobre elas não seria justamente um caminho para construir a pesquisa de com as crianças.

Comentei com Lurdes e Gabriela que eu precisava fazer um trabalho sobre elas. Lurdes perguntou o porquê e eu disse que tinha de fazer um trabalho e escolhi fazer sobre crianças. Gabriela lembrou que na visita anterior eu tinha escrito sobre a Lurdes num bloquinho. Era verdade, mas completei que eu escrevia de todo mundo. Gabriela perguntou onde estavam as coisas que eu escrevia. Eu disse que estava em casa, que eu guardava na cabeça e depois escrevia tudo. Mas ela ficou repetindo que eu só escrevia sobre a Lurdes. Então eu disse para Lurdes que Gabriela estava com ciúmes. Gabriela fez bico. Repetiu que eu não escrevia sobre ela e então eu perguntei o que ela queria que eu escrevesse, era só ela falar que eu escrevia. “Que você me ama”. “E o que mais?”. “Que você gostou de me conhecer”. Depois foi a vez de Lurdes, ela disse que era para eu escrever o que eu quisesse. “Posso escrever qualquer coisa de você então?” “Menos que eu sou feia. Não, pode dizer que eu sou feia sim, porque uma vez eu quebrei o espelho”. Rindo, explicou que tinha um espelho rachado em sua casa e quando ela foi usar ele caiu e quebrou. Eu disse que ela era linda, Gabriela perguntou “E eu?”, “Você também”. (10/11/2009)

Outra brincadeira que usei foi explicar que eu não poderia usar os nomes verdadeiros delas e pedi que elas escolhessem o “nome de mentira”. Primeiramente elas não entenderam por que o nome delas não poderia ser usado. Tentei explicar e Eduarda foi a que melhor entendeu e até me ajudou a explicar para os outros, associando à ideia de “documentário” e “reportagem”. O nome que as garotas escolheram para a pesquisa era o mesmo que adotaram quando foram brincar de escolinha, dias depois.

Aproveitei o momento para informá-la de que eu vou trocar os nomes de todo mundo, ela não entendeu o motivo, eu disse que era para que eles se sentissem mais à vontade para dizerem o que quiserem e perguntei se ela tinha algum nome que ela queria escolher. “Cláudia. Não, Eduarda”. Momentos depois Gabriela foi me fazer as mesmas perguntas, quis saber o que eu ia escrever sobre ela e a Eduarda. (5/11/2009)

Eduarda e Paulo estavam fazendo seus deveres e Gabriela não queria começar o seu, ela pediu para eu procurar palavras com “z” na revista para ela. Neguei, disse que eu tinha que fazer a minha “tarefa” (minha pesquisa), daí ela me mandou escrever sobre ela, pegou meu bloco de anotações e colocou seu nome, disse para eu escrever que ela é bonita, que eu a amo e que gostei de conhecê-la, eu disse que já tinha escrito isso. “Onde tá? No computador?”. Eu disse que sim e aproveitei para lembrar que não podia usar o nome que ela escrevera ali. Eduarda explicou que era proibido, porque eu não podia identificar as pessoas pesquisadas, então que escolheu se chamar Gabriela. (12/11/2009)

Essas brincadeiras foram interessantes para as crianças se atentarem para a ideia de pesquisa, ainda que nesses casos elas estivessem se entendendo mais como objetos pesquisados do que como pesquisadoras. Paula (2010), também utilizou dessa estratégia:

Entendi que, através da segunda questão (qual nome escolher?), poderia inserir um processo pelo qual as crianças pudessem perceber, pelo menos em determinada medida, o teor das questões éticas e sociais que estavam envolvidas na decisão de trabalhar com nomes fictícios e não com seus verdadeiros nomes. (p.121)

### **Invertendo os papéis - a brincadeira como forma de pesquisa**

Durante as últimas idas a campo, passei a realizar entrevistas individuais para continuar a trabalhar a ideia de pesquisa que havia no imaginário das crianças. Foi depois dessa experiência que passei a levar com mais seriedade o caráter de brincadeira que a pesquisa podia adquirir tanto para as crianças quanto para mim.

Decidi pela entrevista também para obter dados mais delimitados que eu pudesse comparar e também para poder desenvolver um diálogo sem muita interrupção das outras crianças ou da professora. Os temas das perguntas surgiram das reflexões que eu vinha fazendo em minha observação participante, como por exemplo, as categorias “adulto” e “criança”, o que é ser amigo, entre outras. Algumas perguntas procuravam brincar com a imaginação, como quando eu pedia para darem um conselho a um extra-terrestre que queria visitar a Terra: era melhor ele vir em forma de criança ou adulto? E as respostas foram variadas. Nem todas as perguntas foram de fato feitas para

todos nem seguiam uma ordem muito rígida, porque cada entrevista era uma conversa e acabava tomando caminhos diversos. Além disso, tinha criança que se cansava ou não entendia a pergunta e por vezes eu desistia de perguntar alguma coisa por não ver sentido. Acontecia também de as crianças não responderem as coisas que eu esperava, me parecia que elas entendiam as perguntas de outro jeito e então eu sentia que não estava no caminho certo para encontrar o que eu queria.

As respostas mostravam como as entrevistadas trabalhavam valores, sentimentos, certezas e dúvidas. Mas nesse artigo específico a intenção é mostrar que para além do conteúdo em suas respostas, era interessante observar a forma como se colocavam quando eram entrevistadas.

Essa experiência permitiu trazer as crianças para o universo da pesquisa, assim como eu havia desejado, pois estávamos interpretando os papéis de quem investiga e quem é investigado. Mas permitia também a brincadeira, tanto pelo fato das crianças me verem como uma pessoa brincante, devido a nossa relação desenvolvida anteriormente, como pelo fato de algumas perguntas estimularem a imaginação. Mas me deparei com uma surpresa que, posteriormente, fez com que a ideia da brincadeira como método ficasse mais forte para mim. Foi quando Bruna, ao ser entrevistada pediu para me entrevistar.

Bruna: Você gosta de morar com sua família ou você gosta, mas não tem muito tempo de ficar com a família?

Eu: Eu gosto muito de ficar com minha família, mas eu não moro mais com ela, minha família mora em outra cidade. Aqui eu moro com minhas amigas.

Bruna: E você visita sua família ou você queria visitar, mas não dá tempo?

Eu: Eu visito. Teve um dia que eu fiquei lá uma semana inteira, com minha mãe, meu padrasto, minha irmã e com meu pai. Mas aí eu voltei porque eu precisava estudar, mas no Natal eu vou lá de novo.

Bruna: E você fez alguma surpresa pra sua família no natal? Ou você ainda vai planejar ou não tem como?

Eu: Eu ainda vou planejar talvez eu leve um presente pra minha mãe, mas eu ainda não sei.

Bruna: Quando você era criança, você lembra se seus pais cuidavam bem de você ou te maltratavam?

Eu: Eles cuidavam muito bem. Eu nunca apanhei.

Bruna: Então você era muito educada. Deixa eu ver... Quando você era criança você adorava ganhar presente ou não gostava ou gostava mais ou menos?

Eu: Gostava muito.

Bruna: Então tá. Você gosta muito dormir, gosta mais ou menos ou não gosta muito?

Eu: Muito.

Bruna: Gosta de brincar com as crianças ou mais ou menos ou às vezes não, às vezes sim ou não gosta?

Eu: Às vezes não às vezes sim.

Bruna: Entendi. Você gosta de aparecer na TV ou você sente vergonha?

Eu: Fico com vergonha.

Bruna: Quando você era criança você gostava de brincar com seus amigos ou não dava tempo e você tinha que ir pra casa?

Eu: Eu gostava de brincar com meus amigos. Mas não era da escola, era amigos de perto da minha casa.

Bruna: E quando você era criança tinha regras ou não tinha? Quais eram as regras? Tinha hora pra tudo?

Eu: Ahn... Tinha, tinha.

Bruna: Quais eram as regras?

Eu: Eu não lembro muito bem. Mas tinha que fazer tudo o que minha mãe pedia. Tinha que comer aquilo.

Bruna: Tinha regra pra tudo?

Eu: Tinha...

Bruna: Mas a sua mãe era difícil de cuidar que era duas ou era muito fácil?

Eu: Ela tinha uma ajudante, tinha uma babá pra ajudar. Minha mãe trabalhava também.

Bruna: Quando vocês nasceram? Ou você não sabe?

Eu: Eu não lembro, porque... Eu fui a primeira a nascer, fui a mais velha...

Bruna: Então você nunca perguntou pra sua mãe?

Eu: Não. Eu acho que tinha amigas da minha mãe que ajudavam e minha avó também ajudava.

Bruna: Quando você tinha 15 anos já, grandinha já, você já levava o lixo pro lugar, já ia pro mercado, já?

Eu: Já.

Bruna: Você gostava muito de assistir filme de lobisomem ou só gostava de coisa calma ou muito agitada?

Eu: Eu gostava só de coisa calma, de desenho. Nunca gostei de coisa de terror.

Bruna: Quando você era bebê como que você chorava ou não chorava?

Eu: Acho que sim.

Bruna: Você gosta de vestido ou você gosta de usar roupa, calça, essas coisas?

Eu: Dos dois. E você, você gosta mais de vestido?

Bruna: Eu gosto mais de vestido. Vamos voltar pras perguntas. Quando você era criança você gostava de desenhar ou mais gostava mais de brincar? Ou gostava dos dois?

Eu: Dos dois.

Bruna: Quando você era criança você gostava, você só brincava ou você só desenhava? Ou às vezes desenhava e às vezes brincava?

Eu: Às vezes eu desenhava, às vezes eu brincava.

Bruna: Então você brincava um pouco e depois desenhava? Brincava, desenhava?

Eu: Sim.

Bruna: Então quando você era criança gostava muito de brincar de anjinho, de Barbie, essas coisas?

Eu: De Barbie, de princesa e de pega-pega e de boneca.

Bruna: Essas coisas de criança.

Eu: É.

Bruna: E você gostava muito de orar antes de dormir ou você não gostava de orar?

Eu: Quando eu era muito pequena eu não fazia isso não. Quando eu era um pouquinho mais velha que você eu gostava.

Bruna: Eu gosto. E você maltratava a natureza, maltratava os animais ou cuidava dos animais?

Eu: Eu cuidava.

Bruna: E você gostava de ficar perto da árvore de natal? Gostava de ficar perto da fogueira quando tava bem frio, chegar perto, da fogueira se esquentar?

Eu: (fiz que sim com a cabeça)

Bruna: Eu também gostava. Você gosta de ir pra escola estudar muito, ou você não gostava, não se esforçava?

Eu: Me esforçava, eu achava legal aprender as coisas, ir pra escola. Mas eu quase não conversava com ninguém, ficava só quietinha.

Bruna: Quietinha prestando atenção na professora?

Eu: É. E eu tinha vergonha também, por isso eu não conversava muito.

Bruna: Ah... Quando você era criança você tipo assim, se a criança deixar você brincar, você brincava aí quando ela pedir, você não devolvesse?

Eu: Não... Eu devolia.

Bruna: Você ajudava sua mãe no trabalho ou você ficava emburrada e desobedecia?

Eu: Não, ela tinha o trabalho fora ai tinha a empregada de casa, ela que limpava essas coisas. Mas às vezes eu ajudava também.

Bruna: Já que você é adulta, quando você, vai tipo, pro shopping ou pra uma festa que tem que ir elegante você se maquia muito ou só passa um batonzinho um negocio no olho?

Eu: Só um batonzinho e um lápis de olho.

Bruna: Minha mãe se maquia assim normal, minha irmã pega tudo passa na boca, passa no olho, até ficar, chique, se tem uma manchinha na pele já pega o negocio pra tampar a pele, esfrega até sumir, não pode ter um carocinho, uma sujeirinha que ela já, até sair. Tipo eu, me maquio. Eu posso tá, porque importante não é ta linda, oh que linda, não, só precisa ser, colocar uma roupa bonita, não precisa ser tão elegante, bonita e fazer uma maquiagenzinha. Tipo tem gente que tá cheia de ruga, não tá nem ai, é só um lugar, ninguém vai se casar, ninguém vai beijar um no outro, não vai ter emoção. Nada, vai ser só uma festa. Não precisa tirar todas as rugas, ir pro salão de beleza, se embelezar, não. Se cabelo tá horrível, tá esbagaçado, aí precisa ir pro salão. E vamos voltar pras perguntas (pedindo para eu retomar, voltando aos papeis anteriores).

Esse foi certamente um dos materiais mais valiosos construídos nessa pesquisa. Pude ver as questões de gênero, sobre o corpo e a vaidade sendo aprendidas: você precisa ir linda (tirar todas as manchas, sujeirinhas, carocinhos e rugas) se for uma ocasião de “beijar um no outro” ou se for “ter emoção”. Pude observar também a relativização dos valores e a construção de outras referências, ao se diferenciar da irmã adolescente. Um tema que apareceu bastante nas falas Bruna e que refletia muito sobre sua realidade cotidiana era a “mãe que trabalha fora” e a necessidade de “ajudar em casa”.

A referência central na família, a identidade de gênero, a questão do bom comportamento na escola e em casa, a ética entre os amigos, as observações religiosas e a expectativa pelo Natal eram pontos que eu havia observado no cotidiano entre as crianças e que voltaram a aparecer na pesquisa de Bruna sobre mim. É bastante nítido o caráter intersubjetivo e

avaliativo nas preocupações que Bruna traz enquanto pesquisadora. Como diz Toren (2010), as pessoas constroem significados a partir de suas experiências com os outros, o que implica entender o mundo também a partir do significado que os outros estão construindo.

Cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida. E cada criança, em virtude de sua autonomia como um sistema vivo que é humano, não tem escolha a não ser dar sentido àquilo que ela encontra. Ao mesmo tempo, por criarmos significados intersubjetivamente a partir de significados que outros criaram e estão criando, segue-se que literalmente cada ideia na cabeça de cada criança tem uma ligação com a realidade como ela é vivida. Em outras palavras, as ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo. (2010:40)

Na transcrição pode-se notar o interesse de Bruna em saber o que eu pensava e como eu agia sobre determinados temas que eram o interesse dela. Ela queria saber como tinha sido minha infância para comparar com a sua própria, em relação à família, à escola e às brincadeiras. Ela também estava me avaliando como uma mulher e uma adulta, querendo saber o quanto eu era vaidosa, me comparando com sua irmã, com sua mãe e consigo mesma.

Além disso, a forma como Bruna formulava suas perguntas lembra o estilo de questionário de pesquisas quantitativas, onde existem opções fechadas de respostas que muitas vezes não fazem sentido para a entrevistada. Durante as perguntas eu me sentia confusa, não sabia o que responder pois não havia tido tempo para pensar sobre essas questões sob a perspectiva que ela colocava e eu acabava me vendo repetindo falas semi-prontas que mais buscavam corresponder à “resposta certa” para se dar a uma criança, do que ao que eu realmente achava.

Esse foi meu último dia no PIJ, por conta do fim do ano letivo e, portanto, não houve maiores desenvolvimentos nessa troca de papéis. O que trago aqui são resultados de reflexões posteriores, já que na época meu objeto de pesquisa não era a relação entre a brincadeira e a pesquisa – muito embora naquele trabalho eu já entendesse a brincadeira como forma da criança conhecer e criar saber sobre o mundo (Oliviera, 2011).

Assim, este artigo vem cumprir a função de mostrar que as potencialidades da aproximação entre a brincadeira e a pesquisa são muitas. Seguindo essa linha, embora eu acredite



que a brincadeira possa dialogar com vários tipos de pesquisa, me interessa a aprofundar essa reflexão no campo do fazer antropológico.

### **Por uma antropologia brincante – aproximações entre a antropologia e o brincar**

Para muitos antropólogos, a nossa disciplina é uma espécie de tradução entre culturas diferentes, entre a linguagem nativa e a linguagem acadêmica. Tendo em consideração essa ideia, defendo que a brincadeira é uma linguagem que consegue transpassar e fazer dialogar os dois mundos, o da criança e o da antropóloga.

Aquilo que começou como uma brincadeira com a intenção de me aproximar das crianças, passou a se mostrar um caminho com maiores profundidades e se tornou uma forma de trazer a pesquisa para perto delas. Percebi que para pesquisar com crianças precisava transformar a minha própria ideia de pesquisa para que elas pudessem se entender como parte dela. Assim, apesar de, no princípio, as crianças estarem se entendendo como objetos de estudo, posteriormente - como em uma brincadeira - os papéis puderam ser trocados.

A partir daí concluí que a brincadeira pode ser construída enquanto pesquisa em nosso campo de estudos e para avançar nessa afirmação, trago algumas considerações sobre como características comuns que existem entre brincadeiras e antropologia.

A perspectiva teórica de Bateson sobre o jogo nos ajuda a entender que crianças ao brincar e antropólogas estão procurando conhecer um mundo que não está dado e que ambas se utilizam de regras e categorias para construção de sentidos no mundo, ou seja, ambas brincam com ideias a fim de construir uma ordem. O jogo, na definição do autor, há um aspecto sério – que envolve o seguimento de regras - e um aspecto de prazer e encanto - ao trazer à tona o sentido, o que se assemelha muito com as brincadeiras infantis e com a antropologia.

Then it seems to be up to me to make clear what I mean by the game idea. I know that I am serious—whatever that means—about the things that we talk about. We talk about ideas. And I know that I play with the ideas in order to understand them and fit them together. It's "play" in the same sense that a small child "plays" with blocks... And a child with building blocks is mostly very serious about his "play." (Bateson, 1972:32)

A seriedade presente nas narrativas das crianças ficava bem evidente sempre que alguém passava a me contar acontecimentos de suas vidas com seus aspectos reais e “inventados”, pois as outras crianças se mostravam atentas, prontas a desmentir ou questionar algum “exagero”. Assim, negociavam as regras do exagero e da realidade entre elas. Já o aspecto do prazer que é bastante visível na ludicidade e no envolvimento das crianças ao criar histórias, pode ser encontrado também na antropologia. A descoberta de significados através de experiências vivenciadas é aquilo que buscamos e que nos envolve.

Além disso, a importância que a antropologia dá aos causos, às anedotas e às gafes em nossas narrativas, sabendo que são momentos que revelam significados preciosos, se assemelha em muito à definição de Benjamin sobre o prazer da repetição presente no brincar e nos causos que os adultos (e acrescento: as crianças também) compartilham com seus pares:

Para ela [a criança], porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (Benjamin 2009: 94-3)

Voltando a Bateson (1972), sua teoria sobre o processo comunicativo também ajuda a pensar a brincadeira como método antropológico. Em seus metálogos ele representa um diálogo seu com sua filha, onde os dois começam a diferenciar as coisas no mundo que possuem “contorno”, “moldura” e as que não possuem - resumidamente: o mundo material e o mundo abstrato. O diálogo começa com uma inusitada pergunta de sua filha, “why do things have outlines?” (que me lembra muito a insistente pergunta de Bruna sobre se na minha infância “tinha regra pra tudo” e “quais eram as regras”). O autor e sua filha passam a discutir se tudo tem mesmo um “contorno”, e para ele muitas coisas não tem: as ideias, os pensamentos, a comunicação e as experiências não possuem formas definidas, mas também não quer dizer que estejam completamente soltas. Uma conversa, por exemplo, não está previamente definida, mas em geral ela segue uma “linha”, uma lógica

compartilhada.

Daughter: What did *you* mean by a conversation having an outline? Has this conversation had an outline?

Father: Oh, surely, yes. But we cannot see it yet because the conversation isn't finished. You cannot ever see it while you're in the middle of it. Because if you could see it, you would be predictable—like the machine. And I would be predictable—and the two of us together would be predictable. (Bateson, 1972:42)

O método antropológico é caracterizado por essa falta de contornos fechados, mas possui sim uma linha que nos guia. Conceitos, regras e ideias instrumentais foram sendo definidas no andar da história e nos orientam em campo. Ainda assim, talvez aquilo que mais nos defina é o fato de deixarmos algumas margens abertas para que as significações se revelem, para que os contornos sejam construídos à medida que a pesquisa se desenvolve. Da mesma forma é a brincadeira. O contorno de ambas não é fixo como a moldura de um quadro, não traz esse sentido de recorte absoluto da realidade.

o enquadre da gravura sinaliza ao observador que este não deve usar o mesmo tipo de raciocínio ao interpretar a gravura que poderia usar ao interpretar o papel de parede fora da moldura. Ou, em termos de analogia derivada da teoria dos conjuntos, as mensagens encerradas dentro da linha imaginária são definidas como membros de uma classe em virtude de compartilharem premissas comuns ou de serem mutuamente relevantes. O próprio enquadre torna-se, então, parte do sistema de premissas. No caso do enquadre de brincadeira, o próprio enquadre está envolvido na avaliação das mensagens nele contidas. Em outros casos, o enquadre é apenas um auxiliar no trabalho cognitivo de entender as mensagens nele contidas, servindo de lembrete ao pensador que estar mensagens são mutuamente relevantes e que as mensagens do lado de fora do enquadre podem ser ignoradas. (Bateson, 2000, p.p.43-44)

O poder de abstração da brincadeira, de trabalhar em uma metalinguagem, é um dos elementos que a faz interessante para a antropologia. As crianças sabem identificar a brincadeira e sabem que existem diferentes regras e contornos no seu dia a dia com os quais elas podem ou não jogar. Assim como na pesquisa, elas realizam um recorte da realidade para trabalharem sobre ela, sabendo que esse enquadramento não é absoluto.

Assim, a brincadeira, não só enquanto instrumento de aproximação e confiança, é de certa forma inescapável quando se propõe a uma pesquisa participativa com crianças, que pretende entender a visão de mundo do outro, sendo esse processo sempre interdependente e dialógico.

Nesta perspectiva, na experiência da observação participante, a noção de participação remete fundamentalmente para a crescente competência sócio-cultural que o(a) investigador(a) tem de compreender o conteúdo subjectivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicada nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às acções e actos observados, o que reitera a construção da intersubjectividade como processo intrínseco da etnografia. Assinala-se ainda que, enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, ambos permanecemos alvos de observação mútua, ora mais descarada ou mais discreta, como acontece ao longo do jogo, a que acrescem os factores de diversão e reciprocidade que a minha participação lhes parece proporcionar e que, reflexamente, me fazem sentir mais descontraída e confiante (Ferreira, 2010)

### **Alguns contornos dessa conversa**

Este artigo propôs-se a pensar na importância das brincadeiras durante a pesquisa de campo, revelando ser um caminho de aproximação entre as crianças e a pesquisa e de construção de uma relação de confiança com aquelas que pesquisamos, pois permitiu sairmos das posições de poder definidas entre adulto e criança, tanto no modelo escolar quanto no acadêmico. Mas além disso, se mostrou uma forma muito interessante de fazer pesquisa, uma possibilidade enquanto método, que é confirmada pelas definições teóricas que demonstram semelhanças entre a brincadeira e o fazer antropológico.

Na experiência aqui apresentada, a atuação das crianças foi essencial para minha entrada em campo, assim como minha recusa de assumir o papel esperado de adulta o tempo inteiro. Brincar com a pesquisa foi o meio pelo qual as crianças passaram a se interessar algumas questões, como direito ao anonimato e sobre o tema da pesquisa. Assim, elas passaram a identificar - e nem sempre aceitar - minha presença enquanto pesquisadora. Ao mesmo tempo, a brincadeira deu espaço para as crianças sensibilizarem a antropologia, por exemplo, nos momentos em que a pesquisa despertou a curiosidade e o desconforto nas crianças sobre o lugar de objeto que a pesquisa poderia colocá-las.

A construção dos entendimentos iniciais, como nomeação da pesquisa de “documentário” e a associação a um trabalho jornalístico, foi muito importante ainda que não fossem correspondentes ao meu entendimento de pesquisa. Observo que os atores com quem pesquisamos, por vezes não se entendem enquanto pesquisadores e em muitos casos o objeto de

interesse de investigação delas não é o que nos interessaria a princípio – outras vezes o que elas querem entender e questionar, é a própria antropóloga! Assim, a antropologia que busca por uma etnografia colaborativa necessariamente demanda adaptações, ou seja, precisa estar com seus “contornos abertos”, tal qual a brincadeira. As diferenças entre nossos entendimentos - que poderiam ser ocasionalmente interpretados, no caso das crianças, como incapacidade delas terem o pensamento complexo para participar da pesquisa - na verdade foram amenizadas conforme as crianças passaram a se entender enquanto pesquisadoras e eu enquanto ser brincante

A descoberta da brincadeira como uma forma de pesquisar com crianças e a análise das similitudes entre a brincadeira e o fazer antropológico foram alguns dos resultados dessa pesquisa. Embora estes tenham sido apenas os primeiros passos em direção à antropologia brincante, os resultados mostram que ela é possível e necessária, pois permite aos investigadores, adultos e crianças, trabalharem juntos, brincando com as categorias e também trocaram de papéis, dando espaço para problematização das hierarquias de saberes e para a construção de uma antropologia mais simétrica.

## **Referências Bibliográficas**

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Library of Congress, 1972

\_\_\_\_\_. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: **O discurso em mosaico**, Cadernos IPUB, nº5 (2ª edição), Instituto de Psiquiatria: UFRJ, 2000.

[BENJAMIN, W.](#) **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. [Marcus Vinicius Mazzari](#). São Paulo: [Editora 34](#); Duas Cidades, 2002.

BORGES, A.; KAEZER, V. **O recanto dos meninos**: uma abordagem etnográfica sobre crianças e seus ensaios políticos. In: 33º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2009.

CALAF, Priscila. **Criança que faz criança**: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua. Universidade de Brasília, 2007. Dissertação ( Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: < <http://vsites.unb.br/ics/dan/Dissertacao228.pdf> >. Acesso em: 17 fev. 2011

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Série Passo a Passo)

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa análise etnográfica. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n.2, pp. 151-182, jul/dez 2010. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

NUNES, Angela. **Brincando de Ser Criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, 2003. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/NUNESTSE.pdf> >. Acesso em: 17 fev. 2011.

OLIVEIRA, Raissa M. **Entre brincadeiras e históricas**: uma etnografia com crianças de Brasília. Monografia (Graduação em Antropologia). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2011.

PAULA, Elaine. Caminhos de investigação com crianças pequenas: rompendo fronteiras. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n.2, pp. 113-135, jul/ dez 2010. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no semi-árido nordestino. Tese (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível em: <[http://teses.ufrj.br/PPGAS\\_D/FlaviaFerreiraPires.pdf](http://teses.ufrj.br/PPGAS_D/FlaviaFerreiraPires.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

TOREN, Christina. Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. **Man New Series**, [S. l.] v. 28, No. 3, pp. 461-478, set. 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2804235>>. Acesso em: 07 fev. 2011

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: UFGRS, v.16, n.34, pp. 19-48, jul/dez 2010.