

ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS E SUAS CULTURAS

DELGADO, Ana Cristina Coll - Furg

MÜLLER, Fernanda - PPGEDU/Ufrgs

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: FAPERGS – CAPES

Introdução

Em *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, Edgar Morin (2001) escreve que o conhecimento não é um espelho do mundo externo, mas sim fruto de uma tradução por meio da linguagem e do pensamento e, deste modo, está sujeito ao erro. O autor (p. 35-46) mostra que o conhecimento difere da realidade, uma vez que os saberes são cada vez mais compartimentados, enquanto que os problemas se mostram multidisciplinares. Ele denuncia (p. 41) que os problemas fundamentais estão ausentes das ciências disciplinares e a hiperespecialização tanto fragmenta em parcelas a percepção do global, quanto dissolve o essencial. Assim, a incapacidade de resgatar o saber fragmentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

Ao retratar as contradições do século XX - que produziu avanços em todas as áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos - Morin nos inspira a pensar sobre a infância. Entramos no século XXI repetindo os discursos de que a criança é sujeito de direitos e é cidadã. Também há significativas conquistas nas legislações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil, principalmente como consequência da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, com desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, de 1989. Por outro lado, torna-se necessário admitir que não avançamos muito em uma sociedade predominantemente adultocêntrica e não são poucas as desigualdades de toda a ordem que atingem as crianças mais pobres no mundo.

Gusmão enfatiza que nós criamos “imagens do outro” classificando e excluindo “pessoas que não são como nós” (1999, p. 42). Esse outro, as crianças para a sociedade adulta, provoca preconceitos de que, em contextos sociais atravessados por catástrofes naturais ou provocados pelo homem, ou em contextos sociais muito pobres, as crianças sentem somente dor, tristeza e sofrimento. Seria possível pensar os sentimentos das crianças em relações dicotômicas, tais como alegria e tristeza, sofrimento e paz? Para

Benjamin (1984, p. 142) a sociedade aproxima as crianças aos inúteis, inadaptados e marginalizados. Por outro lado, para esse pensador, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mago e não do pedagogo que as trata como adultos em miniatura. Pensamos que muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos e que o enfrentamento de nosso etnocentrismo com relação aos grupos infantis é um desafio relevante para as pesquisas na atualidade. Já nos anos 80 do século XX, Bernstein (1982, p. 29 - 30) observava que “se se quer que a cultura do professor se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte, primeiro, da cultura do professor”.

Este trabalho reflete as discussões de um grupo de estudos que vem se organizando na tentativa de conectar os estudos das infâncias na sociologia e na antropologia com vistas a discutir a pesquisa etnográfica com crianças.

1. Etnografia com crianças e suas culturas

Considerando nosso propósito de problematizar abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças, parece-nos pertinente adotar alguns posicionamentos de Geertz (1989, p.15): o que os praticantes da Antropologia fazem é etnografia. O conceito de cultura em Geertz é fundamental para compreendermos a Etnografia e a apreensão dos significados. Não pretendemos esgotar neste artigo conceituações sobre cultura ou sobre culturas das infâncias. Pensamos que esta é uma discussão muito complexa, que assume o foco central de alguns estudos de sociólogos que pesquisam crianças (Fernandes, 1961; Corsaro, 1985, 1997, 2003a, 2003b; Prout, 2004; Sarmento, 2004, 2005). Remetemo-nos inicialmente a Tamaroff (2000, p. 178-179), que para falar da cultura da criança utiliza a definição antropológica do século XX proposta por Malinowski: “conjunto das formas adquiridas de comportamento nas sociedades humanas”. Nesta perspectiva, o conceito de cultura se opõe à idéia de natureza adquirida, inata, de onde resulta a aculturação e o aculturado/a. A autora entende que as culturas infantis estão relacionadas com as transformações da família, da sociedade, da mídia e das novas tecnologias de informação. Tamaroff conclui que podemos dizer que a cultura é aquilo que cada um/uma se apropria para construir-se como pessoa.

Geertz (1989, p. 15) não trabalha especificamente com culturas da infância, mas defende o conceito essencialmente semiótico de cultura e acredita, tal como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo

teceu e assume a cultura como sendo essas teias e sua análise. O autor (1989, p. 56) não compreende a cultura como costumes, usos, tradições, hábitos, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento - e ainda enfatiza que o homem depende de tais mecanismos de controle, de tais programas culturais para ordenar seu comportamento. Geertz (2001, p. 20 - 21) ainda considera o senso comum como um sistema cultural, um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas porém mais fortes que uma simples relação de pensamentos inevitavelmente iguais para todos os membros de um grupo que vive em comunidade.

Quando trabalhamos com pesquisa etnográfica fazemos uma apreensão dos significados de um grupo, mais especificamente de um grupo de crianças, e isto nos convida a trabalhar com uma ciência irregular, plural e tal como explica Geertz (2001, p. 10), qualquer proposta de uma teoria geral a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia. Nesse sentido precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender.

Quando falamos em culturas das infâncias e participação das crianças percebemos que isto causa tensões no mundo adulto, que não compreende como as crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões. Isto não nos surpreende, uma vez que vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis com relação às crianças e aos idosos, em um país que prioriza o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e das classes sociais mais privilegiadas. Garcez (2000, p. 167 - 168) enfatiza que “hoje, crianças e idosos são como que subtraídos à vida dos adultos ativos. Em nome da ‘ordem natural da vida’, a sociedade contemporânea divide as pessoas em gerações e ignora a importância da experiência intergeracional”. Ressaltamos que não é tão simples concretizar efetivamente a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica, mas estamos caminhando na direção de mudanças que possivelmente apontarão outros rumos nas pesquisas, nas políticas e na educação dos adultos que interagem diretamente com as crianças.

2. Culturas das Infâncias

Sarmiento (informação verbal, 2005) enfatiza que a expressão *culturas infantis* é recente e há controvérsias no campo da Sociologia da Infância sobre o seu significado. De acordo com Sarmiento (informação verbal, 2005) uma delas é a sua natureza social, que vem se manifestando através de uma crise da infância, que se torna patente e se impõe na Europa, principalmente no norte e nos países mais ricos. Isto se exprime na diminuição das taxas de natalidade, que conseqüentemente colaboram para que as crianças recebam mais atenção dos adultos. Em 2002, o Banco Mundial apresentou estatísticas detalhadas das condições demográficas atuais das populações do mundo. A previsão indica o crescimento até 2025 para a população de 0-4 anos; até 2030 para a população de 5-9 anos (com um declínio considerável até 2005), um crescimento até 2035 da população de 10-14 anos. Porém existe um consenso de que, em ritmos diferentes, os índices de crescimento populacional do planeta despencarão a partir de 2050.

Este propósito de pensar a infância a partir de outros quadros de referência, o que levou à emergência de uma Sociologia da Infância, teve também questões internas ao campo do conhecimento. Para a Sociologia da socialização, o objeto do conhecimento é aquilo que os adultos fazem com as crianças, ou seja, é um objeto construído a partir de um ponto de vista adulto, visto que se estuda a socialização que os adultos realizam sobre as crianças. A Sociologia da Infância, contudo, propõe uma inversão que resgata a autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos. Isto explica a emergência do termo *culturas da infância*.

Para Sarmiento (informação verbal, 2005) deixou-se de discutir a categoria geração; falava-se de classe social, nível de escolaridade, raça, gênero, não havendo referência aos grupos de idade. A perspectiva diacrônica da geração reconhece as crianças de hoje como completamente diferentes das de outras épocas, o que significa pensar nas crianças de hoje com um certo distanciamento das nossas experiências como crianças. Dessa forma, é uma postura que provoca uma ruptura. Por outro lado, a coorte do grupo etário (aspecto sincrônico) é caracterizado por grupos etários que têm direitos diferentes perante a sociedade. As crianças não têm direito ao voto, assim como são o grupo etário mais penalizado pelos fatores econômicos. Segundo o economista Marcelo Neri (Jornal do Brasil, 2005) no Brasil, a pobreza atinge mais as crianças do que o resto da população e indica que a proporção de pobres¹ entre as famílias que possuem membros

¹ Famílias que ganham menos de meio salário mínimo por pessoa.

menores de 14 anos, chega a 38%. Já entre os maiores de 60 anos, o índice é de 12,7% e a média nacional é de 24% das famílias pobres. Ainda em um estudo mais aprofundado, Sarmiento (informação verbal, 2005) menciona alguns conceitos importantes para compreender as infâncias e as culturas da infância:

Diversidade: não se pode falar em infância como grupo homogêneo. A infância é marcada pela heterogeneidade e diversidade de condições de existência, possibilitando a existência de múltiplas infâncias. Embora a infância seja plural – infâncias –, constantemente ela sofre generalizações. Isto se deve à administração simbólica da infância que assumiu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com as normas de agências internacionais configuradoras de uma infância global (Sarmiento, 2004).

Alteridade: constitui-se no fosso entre o que se é e aquilo que os outros são, principalmente quando o outro tem uma diferença radical. Nesse sentido, nossa visão de mundo, enquanto adultos, é muito diferente da das crianças. Alguns questionamentos: onde se estabelece a diferença e como ela se exprime em produção de sentidos? Como se construir um conhecimento que não seja redução de outro?

Cultura: sistemas simbólicos organizados, ou seja, conjuntos articulados relativamente estáveis de idéias, normas de comportamento. É resultado de um processo de sedimentação de relações entre seres humanos. Dessa forma, *culturas infantis* são sistemas simbólicos distintos dos demais, com um recorte geracional que mantém cruzamentos com recortes de classe, gênero, raça, entre outros.

Já a idéia de que a mobilização dos adultos pode garantir os direitos e proteger as crianças da intervenção das grandes corporações (Mattel, MacDonald's, Disney) aparece nos trabalhos de Steinberg (1997) e Kincheloe e se aproxima da idéia de *uma produção cultural para as crianças*. Steinberg (1997) acredita que a educação não está limitada somente à escola, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogame, anúncios, constituem-se também como espaços pedagógicos. Isso significa que grandes corporações produzem o que a autora chama de currículo cultural para as crianças, o que estaria a serviço dos interesses comerciais que agem em favor da vantagem individual e não do bem social. Kincheloe (2001) propõe-se a analisar a construção da infância a partir da intervenção da rede internacional de lanchonetes McDonald's na rotina das crianças. O autor (2001, p. 394) compreende as grandes corporações como produtoras da colonização da consciência infantil, assim como tendo o objetivo de transformar crianças em consumidoras. Ressalta que tudo é disfarçado pelo

divertimento e adverte que as interferências das grandes corporações devem extrapolar a análise acadêmica. Ambos os autores acreditam na produção corporativa da *cultura infantil* e seu impacto nas crianças.

Outros estudos têm considerado as crianças como produtoras dos sistemas simbólicos através da interação com os outros. Corsaro (1997, p. 95) escreve sobre culturas de pares das crianças com vistas a referir a coorte ou os grupos de crianças que gastam seu tempo juntas diariamente. O autor (1997, p. 95) nega a visão de cultura de pares focalizada em aspectos do desenvolvimento da criança e reforça:

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares.

Corsaro (1985, 1997, 2003a, 2003b) entende as culturas da infância como culturas de pares. Entretanto, as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações com os adultos. Por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos através de uma interpretação que lhes é própria. Esta *reprodução interpretativa*² permite configurar estes sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância.

Sarmiento (2004; 2005) apresenta quatro pilares das culturas da infância:

- 1) Interação: em termos de culturas populares a autoria é coletiva, pois todos os membros de uma comunidade participam. As culturas da infância aproximam-se muito das culturas populares neste aspecto.
- 2) Reiteração: é o princípio da repetição e da réplica. É a razão circular do tempo e o tempo pode sempre começar de novo, não há uma medida que o controle para as crianças.
- 3) Ludicidade: assim como as crianças brincam, os adultos também brincam, porém estes últimos separam o brincar de uma “coisa séria”. No jogo, os adultos se “infantilizam” e as crianças se “adultizam”, o que não pode ser levado ao extremo, pois é necessário manter esta alteridade entre adultos e crianças.

² O conceito de reprodução interpretativa está relacionado com o que Corsaro (1997, p. 18) observou como complementar: as crianças coletivamente participam na sociedade e contribuem ativamente para a preservação social (ou reprodução) e para a mudança social.

4) Fantasia: o imaginário é a condição para experimentar outras possibilidades de existência, não sendo sinal de incompetência. Isto possibilita a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos.

De acordo com Sarmiento (informação verbal, 2005) a perspectiva da complexidade aborda realidades geradas através de interações nos diferentes sistemas simbólicos dos quais as crianças participam e partilham – os círculos nos quais as crianças transitam. Isto é evidenciado a partir de:

1) Cultura Societal: culturas da mídia, tão atrativa e tão afastada da cultura erudita. Nesse momento há uma reconstrução da linguagem com efeitos lingüísticos importantes.

2) Culturas locais: cada criança nasce no interior de uma cultura simbolicamente estruturada. Interpretação das crianças através de suas vozes.

3) Culturas de Pares: formas específicas de representações das crianças, resultado das articulações entre elas. Os adultos estão presentes nestas interações em contribuição às culturas infantis.

4) Cultura escolar: quando entra na escola a criança recebe a cultura que foi selecionada dentre as existentes na sociedade, mais articulada com a cultura da classe média.

Por último, Sarmiento (informação verbal, 2005) enfatiza que os conceitos de culturas da infância geram conseqüências pedagógicas como pensar o trabalho pedagógico a partir das crianças e não como adultos, como atores sociais e não como alunos. Neste quadro, as manifestações de resistência das crianças podem ser entendidas a partir das dimensões culturais que “surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido e, até certo ponto, para resistir ao mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 96). Conceituando os processos de resistência de forma mais sistematizada, Willis (1991, p. 37) explica a oposição entre o formal – a escola - e o informal - a cultura contra-escolar. O autor (1991, p. 37) argumenta que enquanto a escola tem uma estrutura: o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, a lei, o aparato estatal, a polícia, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do formal são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal ou claramente pelas crianças. Elas podem criar “estilos de micro interações e de discursos não públicos” de resistência (Willis, 1991, p. 37). Willis (1991, p. 42) mostra que a oposição à escola manifesta-se principalmente na luta para ganhar espaço físico e simbólico e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito, ou seja, fazer as crianças–alunas trabalhar.

Na questão de metodologias investigativas com crianças onde se busca a voz destas a partir do consentimento informado, é necessário que se utilize métodos compatíveis com esta participação, como um adulto que se coloca ao nível da criança (desenhos, textos livres, diários). Como não é possível despir-se de seus conhecimentos e interpretações resta tentar olhar a partir de um ponto de vista exterior, com metodologias que possibilitem encontrar vários modos de expressão, não somente a visão dos adultos.

3. Como fazer etnografia com crianças?

Lahire (1997) tenta compreender as singularidades dos casos particulares dizendo que é preciso navegar nas águas da descrição etnográfica. O sociólogo questiona o que define, em determinada pesquisa, uma origem social ou um meio social e faz uma crítica que podemos aproveitar nas pesquisas com crianças sobre o cuidado nas pesquisas que tentam compreender os processos sociais e provocam um esfacelamento dos sujeitos sociais. Para Lahire, aquilo que o adulto julga transmitir nunca é exatamente aquilo que é recebido pelas crianças, ou há possibilidades de transformação do capital cultural no processo de outorgação de uma geração para outra pelo efeito das diferenças entre os que, presume-se, transmitem e aqueles que, supõem-se recebem.

Dubet e Martucelli (1996) procuram explicar o processo de socialização dos alunos ultrapassando o nível das relações pedagógicas e escolares utilizando outras esferas de ação (social, política, econômica, cultural, religiosa). Segundo o autor, os atores se socializam através das diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de modificar suas experiências. Dubet (1996) escreve que se aceitamos uma definição da experiência infantil como inscrição de registros múltiplos e não convergentes, se admitimos uma heterogeneidade dos registros culturais e das esferas de ação, essencial é investigar o trabalho de socialização das crianças que são capazes de gerar tal heterogeneidade.

Em se tratando de etnografia com crianças ou metodologias interpretativas, termo mais abrangente preferido por Graue e Walsh³ (2003), devemos ter clareza de um aspecto

³ Graue e Walsh (2003, p. 34) preferem o termo interpretativa pois este aponta para o foco de interesse comum às abordagens do significado humano da vida social e sua elucidação e exposição por investigador. Destacam, ainda que “o objetivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes (2003, p. 59). Este termo também é utilizado por Geertz como

fundamental: somos adultos e identificados pelas crianças como um outro e muitas vezes nossa aproximação com elas não é tão simples, pois “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (Graue e Walsh, 2003, p. 56).

O próprio Geertz (2001, p.85) ressalta que Malinowski destruiu um mito que ele próprio construiu: de que o pesquisador de campo seria um semi-camaleão que se adapta perfeitamente ao ambiente que o rodeia. Para entender as crianças, seus significados e culturas, não necessitamos ser como elas, e sim, “é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’” (Geertz, 2001, p. 91).

Em etnografia realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção nos estudos com crianças.

Convencido de que as crianças têm suas próprias culturas, Corsaro (2003) sentiu que seria necessário entrar nas vidas cotidianas delas e que a melhor forma de se tornar parte destes cotidianos seria não agir como um adulto típico. Observando as atitudes dos adultos com as crianças, incluindo fatos como perguntas tipo teste, o controle sobre as interações das crianças e os locais bem demarcados de contatos entre adultos e crianças, o pesquisador passou a adotar uma estratégia de entrada reativa, ocupando as áreas dominadas pelas crianças e esperando que elas reagissem à sua presença. Foi este estatuto de adulto atípico que permitiu a Corsaro a autorização para entrar em atividades das crianças nas quais dificilmente circulam os professores, pais e mães.

Como vemos, há muitos desafios quando fazemos etnografia com crianças e Graue e Walsh (2003, p. 78) ainda acrescentam que necessitamos tratar as crianças como crianças, mas não da forma usual como os adultos as tratam. As crianças nos evitam

Antropologia interpretativa cuja função é re-ensinar a verdade fugaz da vida humana, do mundo. Ele trabalha com os conceitos de interpretação, tradução, espécies desordenadas e comparação analógica a fim de compreender a enorme diversidade do pensamento moderno na realidade que nos circunda (2001, p. 26). Para ele, o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las (2001, p. 29).

devido às diferenças de pontos de vista sobre as atividades perigosas, nos julgamentos do que entendemos como maldades e para estes pesquisadores nós vamos sempre encontrar crianças fazendo coisas que não aprovamos, assim como elas fazem coisas para manter-nos à distância.

Um segundo aspecto relevante é que a etnografia nos desafia a construir uma descrição densa, no sentido compreendido por Geertz (1989). A tessitura de uma descrição densa na concepção deste e outros autores (Sarmiento, 2003; Woods, 1987) exige um esforço de interpretação acerca dos significados e vozes das crianças de forma crítica e analítica. Ao escrever sobre a etnografia, Geertz (1989, p. 15) enfatiza que não é uma questão de métodos: “não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle”. Por caracterizar-se como uma descrição densa, a etnografia é um estilo de pesquisa que supõe a presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas e as situações. Tal como observa Geertz (1989, p. 20), “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 59), a descrição densa implica em uma apreensão dos significados que os membros de uma cultura têm como adquiridos, no registro dos dados e nos resultados da investigação. A escrita assume um papel muito importante na etnografia, e esta escrita densa também implica, segundo Geertz, no uso de desvios, no enveredar por ruas paralelas, pois durante o processo de pesquisa vamos estabelecendo novas relações e construções e “não é só a teoria, ou a metodologia, ou a problemática que se alteram, mas o próprio objetivo do empreendimento” (Geertz, 2001, p. 17).

Um terceiro aspecto a considerar é a apreensão dos significados, pois estamos interessados no modo como as crianças dão um sentido para fatos das suas vidas, como elas próprias interpretam as suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Para Graue e Walsh (2003, p. 68), o significado só pode ser compreendido em contexto, ou seja, como as crianças aprendem a orientar-se por entre os sistemas de significados das suas culturas, como operam em termos de crenças, valores e quadros de referência partilhados com os quais interpretam a experiência. As crianças, portanto, criam significados em culturas de pares.

As referências direcionadas para a inspiração etnográfica são marcadas pelos aspectos simbólicos e culturais da ação social, porque tratam da “apropriação dos aspectos

existenciais que se revelam fundamentais na interpretação do modo de funcionamento das organizações e outros contextos singulares de ação” (Sarmiento, 2003, p. 137-179). A presença diária do investigador no contexto introduz no local novas relações sociais, não só no que diz respeito às relações entre observador e observados: o próprio tecido social em análise e os processos sociais desencadeados pela pesquisa devem ser tomados em conta na produção e análise dos dados (Costa, 1989, p.132).

Pensamos que é improvável não construir uma identidade no local de estudo, pois nas trocas estabelecidas entre adultos e crianças também sedimentam-se os papéis do investigador. Uma prova desta afirmativa é a interpretação que as crianças que participam das nossas pesquisas constroem sobre nós adultos. Corsaro (2003, p. 1) enfatiza que a entrada no terreno é crucial na etnografia, uma vez que um dos seus objetivos principais, enquanto método interpretativo, é o estabelecimento do estatuto de membro e a adoção de uma perspectiva ou ponto de vista “dos de dentro”. O registro dos efeitos das práticas da rotina de recolha de dados e do processo de entrada no terreno é algo também valioso para o pesquisador que estudou ao longo de três décadas as culturas infantis em jardins de infância e que percebeu que seu foco deslocou-se de uma pesquisa *sobre* para uma pesquisa *com* crianças (Corsaro, 2003, p. 2).

Em etnografia há uma valorização da observação participante e uma preocupação com a natureza da relação do pesquisador com a população estudada (Durham, 1986). Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. (Cardoso, 1986, p. 103).

O registro das observações é geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizam aspectos como: descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que vez por outra acontecem nos locais. Igualmente podemos utilizar a técnica da observação como um recurso para a elaboração dos roteiros de entrevistas e outros instrumentos metodológicos.

4. Um processo criativo ao gerar instrumentos metodológicos

A investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois os pesquisadores das infâncias partilham que estudar crianças é algo problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e

crianças. Temos que construir continuamente “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas” (Graue e Walsh, 2003, p. 120).

Soares (2003, p. 14-15) apresenta algumas ferramentas metodológicas, divididas em quatro grupos:

- 1) as que apelam à oralidade: entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão;
- 2) as que apelam à criatividade em termos de registro gráfico ou escrito: diários, ensaios ou registros do cotidiano;
- 3) as que apelam à utilização de recursos de multimídia: registros escritos de crianças com formato de ensaios, diários ou observações sobre o cotidiano das que dominam a escrita, uso de fotografia e vídeo encarando as crianças como capazes de manusear e documentar com estes equipamentos suas representações sobre o mundo;
- 4) as que apelam à expressão dramática: uso de técnicas dramáticas, observações de situações de faz - de - conta.

Graue e Walsh (2003, p. 12) valorizam o princípio da triangulação, o que significa que um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível. Eles sugerem variações nas observações com riqueza de detalhes, entrevistas informais com crianças e entrevistas mais formais aproveitando instrumentos construídos no campo de investigação. Para os autores é muito difícil realizarmos entrevistas típicas com as crianças. Sarmiento (2003, p. 27) também destaca que as entrevistas com crianças suscitam cuidados particulares, pois elas podem considerar as perguntas difíceis ou raramente respondem às perguntas proposicionais. Para evitar contrangimentos, Graue e Walsh (2003) preferem o uso de entrevistas aos pares ou em pequenos grupos que possibilitem discussões entre as crianças, uma vez que elas podem alterar as perguntas que fazemos. Eles ainda estimulam o uso de adereços e objetos nas entrevistas com crianças muito pequenas, como fotografias delas próprias para chegar aos seus significados.

A dimensão da ética torna-se fundamental nas pesquisas com crianças. Tornou-se urgente a discussão sobre a postura do pesquisador principalmente, quando diante dos grupos de crianças, negando-se em princípio uma decisão arbitrária do pesquisador e uma explicação dessa decisão no corpo de seu relatório ou texto (Kramer, 2002, p. 42). Agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos (Graue e Walsh, 2003, p. 75). Estamos muito distantes das crianças em termos de relações de poder, sociais, políticas, culturais e de tamanho físico e assim “explicar como as

crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir” (Graue e Walsh, 2003, p. 11).

A aceitação no mundo das crianças para Corsaro (1985) representa um desafio principalmente pelas diferenças entre adultos e crianças em termos de maturidade cognitiva e comunicativa, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico.

A validade e a qualidade ética para Soares (2003, p.7) será mais sucedida quanto maior for o controle da criança sobre o processo de investigação e seus métodos. Ela aponta alguns passos de um roteiro ético em pesquisas com crianças: considerar se o projeto pode traduzir-se em conhecimento válido acerca dos significados das crianças; considerar os custos de tempo, medo, coerção e ansiedade para as crianças; considerar e respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças; considerar as informações que os pais ou responsáveis legais da criança têm do processo de investigação; considerar a forma como as crianças serão selecionadas para integrar a equipe de investigação, obter o consentimento das crianças e garantir que elas podem recusar participar do processo ou desistir a qualquer momento. Por último, Soares (2003, p.8 - 9) propõe discutir com as crianças sobre quais técnicas de pesquisa elas consideram mais adequadas ou com as quais se sentem mais confortáveis.

5. Para concluir: a vez e as vozes das crianças como participantes nas pesquisas

Temos constatado que a Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, fomentando a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais. Soares (2003, p. 3) reflete sobre as possibilidades de rentabilizar a participação das crianças na construção do conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais. Ela considera que a definição das arenas de ação em que as crianças podem participar está ligada a questões de poder, tradicionalmente retidas nas mãos dos adultos que inviabilizam maior visibilidade social e política das crianças na sociedade. Nesse sentido, a autora (2003, p. 4 - 5) enfatiza que:

O que nos interessa é que a investigação participativa defende uma relação bilateral entre o investigador e o investigado, onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se, entre os dois, uma relação interativa e aberta a mudança. Os significados e valores presentes terão sempre uma dupla interação: a dos adultos e a das crianças. A investigação participativa confronta-se com dificuldades epistemológicas decorrentes quer da alteridade, quer da diversidade que compõem as suas condições de existência.

Como enfrentar nosso etnocentrismo nas pesquisas com crianças? Como podemos considerar os princípios da alteridade, da diversidade e da ética nas pesquisas com crianças? Sabemos que não há respostas ou soluções para tantos desafios. Como ponto de partida consideramos, tal como Soares (2003), que necessitamos vislumbrar a alteridade das infâncias como um conjunto de aspectos que distinguem as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo. Sabemos que é indispensável resgatar as vozes e ações das crianças em todo o processo da pesquisa, o que também nos instiga a pensar em outros instrumentos metodológicos que exigem de nós um apelo à imaginação e à criatividade, assim como inúmeras reflexões em torno do adultocentrismo. Temos clareza que não entendemos as relações entre adultos e crianças como isentas de poder. Seria ingenuidade pensar desta forma. Porém podemos outorgar mais poder de decisão aos grupos infantis até então ainda ausentes da produção teórica sobre as infâncias.

Soares e Tomás (2004, p.153 - 154) destacam o conceito de protagonismo infantil como o mais adequado para assegurar uma cidadania plena da infância e que o discurso da promoção do exercício da cidadania infantil terá que considerar a participação efetiva das crianças nos seus cotidianos, uma contínua intervenção e ação das crianças na definição e organização desses mesmos cotidianos. Para garantir tal cidadania consideram a existência de três mecanismos essenciais para desenvolver o processo: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil.

Ainda não vivemos experiências de participação das crianças em nossa sociedade e confundimos participação com permissividade ou paternalismo. Por outro lado, o século XXI tem colocado inúmeros desafios às nossas pesquisas com crianças. Torna-se essencial seguirmos nossos estudos sempre alertas pelos três equívocos apontados por Sarmiento (informação verbal, 2005) nas pesquisas com crianças:

- 1) o *adultocentrismo*, que são as memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam que possamos olhar as crianças no presente;
- 2) o *infantocentrismo*, que é a radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos;
- 3) o *uniformismo* que faz com que adultos não considerem a diversidade dos grupos infantis.

Assim, finalizamos muito mais imersas em nossas dúvidas do que em certezas, o que faz parte de um processo de pesquisa ainda em construção. No entanto, temos como direcionamento o entendimento de que crianças, assim como adultos, idosos,

adolescentes estão imersos em culturas construídas em relações dialógicas. Nosso compromisso é descobrir essas lógicas e não sustentar uma idéia de infância “autônoma” e desvinculada dos demais grupos geracionais.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BERNSTEIN, Basil. “A educação não pode compensar a sociedade”. In: STOER, S. (org.) **A construção social das práticas educativas**. Lisboa, livros Horizonte, 1982.

BROUGÈRE, Gilles. Entrevista. **Pátio Educação Infantil**. Ano II, nº 6, Dez 2004/Mar 2005 (p. 22 – 24).

CARDOSO, Ruth. (org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CORSARO, William. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

_____. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

_____. **A Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Infância nos EUA e em Itália**. Uminho, IEC, 2003a (texto digitado).

_____. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003b.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école: Sociologie de l'expérience**. Paris, seuil, 1996.

DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (org.). **A Aventura Antropológica: teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

GARCEZ, Zaida Maria Morais Lima. Crianças educam adultos - um projecto de investigação - acção no jardim de infância. In: **Actas DoCongresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância**. Junho de 2000. III Volume. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Portugal.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, Cultura e alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, São Paulo, 1999.

JORNAL DO BRASIL. **Pobreza castiga mais as crianças: renda por pessoa em famílias com menores é mais baixa do que nas compostas de idosos**. Rio de Janeiro, RJ, 26 fev. 2005. Caderno Economia. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/economia/2005/02/26/joreco20050226003.html>> Acesso em: 27 fev. 2005.

KINCHELOE, Joe. McDonalds's, poder e crianças: Ronald MacDonald's (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Julho 2002, nº 116, p.41-59.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

PINTO, Manuel. A Infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância** Braga: Universidade do Minho, 2004. (texto digitado).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado)

_____. **Notas realizadas durante a palestra Infâncias, Culturas Infantis e Educação**. Rio Grande/RS: Fundação Universidade do Rio Grande, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. 2003. IEC - Uminho - Mimeo. (texto digitado)

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Infância...os Intrincados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In: SARMENTO, M. J.;

CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Edições Asa, 2004.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. (org.) **Identidade social e construção do conhecimento.** Porto Alegre: SMED, 1997.

TAMAROFF, Elisabeth Auclair. Contribution à la réflexion sur la culture des enfants. In: **Actas do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância.** Janeiro de 2000. II Volume. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Portugal.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

WORLD BANK. **The World Bank Development Indicators 2002.** Em CD-ROM. Washington: World Bank, 2002.