



## CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA ÀS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Vanessa Alves Vargas<sup>1</sup>

Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente estudo visa problematizar a importância de serem realizadas pesquisas com crianças, e apresenta contribuições de dois campos teóricos: Sociologia da Infância e Etnografia. Estes campos teóricos são imprescindíveis, pois, além de ampliarem nossa visão sobre a infância e sobre ser criança, apontam caminhos metodológicos de pesquisa, ressignificando seus sentidos.

**Palavras-chave:** Crianças. Infâncias. Pesquisas com crianças. Etnografia.

### SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND ETHNOGRAPHIC APPROACH'S CONTRIBUTIONS TO RESEARCH WITH CHILDREN

### ABSTRACT

This study aims at discussing the importance of research conducted with children and presents contributions from two theoretical fields: Sociology of Childhood and Ethnography. Theoretical fields such as these are essential, because in addition to broaden our views of childhood and of being a child, they point out methodological paths of research and re-signify their senses.

**Keywords:** Children. Childhoods. Research with children. Ethnography.

### CONTRIBUCIONES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA Y DEL ENFOQUE ETNOGRÁFICO A LAS INVESTIGACIONES CON NIÑOS

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo problematizar la importancia de realizar investigaciones con niños, y presenta contribuciones de dos campos teóricos: sociología de la infancia y etnografía. Estos campos teóricos son indispensables porque, además de ampliar nuestra visión sobre la infancia y sobre ser un niño, señalan caminos de investigación metodológica, volviendo a significar sus significados.

**Palabras clave:** Niños. Infancia. Investigaciones con niños. Etnografía.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande e professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na E.E.E.M. Engenheiro Roberto Bastos Tellechea. E-mail: <[vanessaalvesvargas@gmail.com](mailto:vanessaalvesvargas@gmail.com)>. ORCID ID:

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Líder do Grupo de pesquisa Sobre os Fundamentos da Educação Ambiental Popular (GEFEAP). Editor Chefe da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Educação Nível 2. E-mail: <[vilmar1972@gmail.com](mailto:vilmar1972@gmail.com)>. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2548-5086>



## **Infâncias, Crianças e Culturas de pares em discussão: entrelaçamentos com a Sociologia da Infância**

Uma leitura atenta sobre a história das infâncias irá demonstrar que, durante muito tempo, as linguagens infantis foram silenciadas, sem falar no lugar passivo que era atribuído à criança, vista somente como um vir a ser. Não havia o reconhecimento das especificidades infantis; assim, as crianças ficavam em um lugar subalterno em relação aos adultos. Por parte da sociedade existia, como afirma Gonçalves (2004/2005, p. 11), “a ideia reducionista do vir a ser, concepção bastante presente na antiguidade, quando a criança ficava à margem da família e só era considerada sujeito quando chegava à ‘idade da razão’, por volta dos 15 anos”. Dessa maneira, as crianças eram marginalizadas pela sociedade adultocêntrica, que as considerava como, futuramente, adultos produtivos, *úteis* para a sociedade, sendo vistas “como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2002, p. 3).

Neste sentido, as crianças eram invisíveis, não sendo reconhecidas como sujeitos no período infantil. Fica evidente que “[...] a criança não era representada significativamente na família, estava tão somente ligada à vida do grupo como qualquer outro personagem desse contexto” (PAULA, 2005, p. 2). Isto significa que existiam outras configurações da sociedade e das famílias em relação às crianças.

A partir do horizonte da arte, podemos perceber o sentimento que havia nesses tempos, em relação à infância ou à falta desse sentimento particular. Segundo Ariès (1981, p. 50-51), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Já no século XIII, a representação das crianças pôde ser evidenciada; porém, elas não eram caracterizadas por uma expressão particularmente infantil, mas miniaturas dos adultos.

Ariès (1981, p. 52) constata, em seu estudo, que a infância, naquela época, era “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida”. Isto nos leva a apreender, que nas sociedades, sempre existiram crianças, mas o sentimento de infância, do reconhecimento da particularidade infantil, nem sempre existiu. Na Idade Média, como demonstram os estudos de Ariès (1981), as crianças viviam como miniadultos, participavam dos mesmos jogos, ritos, festas e atividades cotidianas dos adultos, além das suas roupas serem elementos que evidenciavam a mesma representação.

O traje da época comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que a enrolava em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (ARIÈS, 1981, p. 69-70).

Nesse contexto, a criança era percebida enquanto membro da família, cujo pertencimento ligava-se especialmente às tradições de seu universo de origem (BOTO, 2002, p. 22).

Na sociedade medieval, os adultos não tinham a compreensão do que Ariès (1981) intitula de sentimento de infância, ou seja, do que é especificamente infantil. Por isso, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Além disso, como apontam Delgado e Müller (2006, p. 9), “atualmente, a produção sobre a Educação Infantil considera a infância como uma categoria social, graças ao estudo de Ariès (1981) que contribui para essa concepção”. Porém, Ariès (1981) defende a tese de que a ideia de infância surgiu a partir de dois sentimentos: a paparicação<sup>3</sup> e a moralização<sup>4</sup>. A respeito disto contrapomo-nos a tal tese e, como Delgado e Müller (2006), compreendemos que há posicionamentos que excedem a concepção apontada por Ariès (1981),

Especialmente nos estudos vinculados à Sociologia da Infância, como já citado estudo de Pinto (1997), encontramos posicionamentos que superam esta perspectiva. Corsaro (1997) concebe as crianças como responsáveis por suas infâncias, e portanto, elas afetam e são afetadas pela sociedade. A concepção das crianças, a partir dessa postura, corrobora a visão de infância exposta por James e Prout (1997, p.7) como “duplamente construída para as crianças e por elas” (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 9).

Referente ao exposto, acreditamos que, mesmo antes de ser instituída a ideia de infância, as crianças vivenciavam suas experiências de infâncias de maneira singular, mas concebendo estratégias para participar de uma sociedade que não lhes atribuía um estatuto e particularidade próprios. Porém, não deixavam de ser crianças, mas viviam esse momento infantil de modo diferenciado das crianças da contemporaneidade, devido às experiências

---

<sup>3</sup>A paparicação, período do mimo, surge no meio familiar onde os adultos “não hesitavam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer em paparicá-las [...] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornavam uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158).

<sup>4</sup>A moralização, período moralista emerge do meio exterior à família “dos eclesiásticos ou homens da lei, raros até o século XV, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” com o objetivo de preservar e disciplinar as crianças. (ARIÈS, 1981, p.162)

vivenciadas na família, às culturas em que estavam inseridas, e pela participação em espaços exteriores ao ambiente familiar. O que não existia, naquela época, era um sentimento dos adultos frente às particularidades e especificidades da infância.

Dessa forma, muitos anos passaram até a sociedade valorizar a infância e compreender que essa fase do ciclo vital possui especificidades e diferenciações da fase adulta, bem como reconhecê-la como categoria de direitos. A este respeito, Cohn (2005, p. 21-22) discorre que

O estudo histórico de Philippe Ariès sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um sentimento de infância.

Neste sentido, o sentimento de infância, esse de “preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a Modernidade” (DELGADO, 2003, p. 1). Deste modo, a ideia de infância trouxe consigo um novo lugar proporcionado à criança, que passou a ser valorizada e reconhecida por suas especificidades, vista como um sujeito ativo e que possui particularidades em relação aos adultos.

Logo compreendemos, como Sarmiento (2002, p. 3), que a infância, construída histórica e socialmente, “foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Neste viés, as concepções sobre ser criança modificaram-se por meio do reconhecimento da infância na modernidade. A partir desse período, “se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança passa a ser alvo de conhecimento” (MOTA, 2004, p.30). Por esta razão, diversas áreas de conhecimento passaram a se interessar por questões vinculadas às crianças.

No contexto contemporâneo, diversos estudos têm contribuído para as compreensões acerca das infâncias e das crianças e, dentre eles, é possível citarmos o campo

da Sociologia da Infância. Este campo de conhecimento, de acordo com dados da edição especial da Revista Educação<sup>5</sup> (2013, p. 1):

[...] é um movimento surgido na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir da década de 1980 e busca compreender o mundo da perspectiva da criança. [...] E se o campo da Sociologia da Infância ainda é recente, deve-se sua chegada ao Brasil ao português Manuel Jacinto Sarmento, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e da Universidade do Minho em Portugal. Seus estudos comprovam que as crianças são produtoras de saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas.

De acordo com Sarmento (2005), a Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, rompendo com as visões tradicionais, biologistas e psicologizantes de criança que as reduzem a um ser em devir. Porém, mais do que isso, Sarmento (2005, p. 363) afirma que a Sociologia da Infância

propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

A constituição do campo científico da Sociologia da Infância, segundo Sarmento (2005), concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos particulares: a infância, como uma construção social do tipo geracional; e a criança, sujeito que integra essa categoria geracional, ator social pleno que pertence a uma classe social, etnia, raça e gênero. Algo bastante significativo nesse contexto é que a Sociologia da Infância, ao congregar as condições atuais de vida das crianças, inscreve-se na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. Neste viés, Sarmento (2008, p. 3) explicita, que na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a sociologia se ocupa, também com a realidade social em sua totalidade.

A Sociologia da Infância propõe colocar a infância no centro da reflexão das ciências sociais, porque a condição social da infância é expressiva da realidade social, em qualquer sociedade. Desta maneira, o estudo sobre a infância é, também, uma forma de conhecer a sociedade. De acordo com Sarmento (2008, p. 24),

---

<sup>5</sup> Revista Educação. Edição especial da revista Educação apresenta pesquisas dos mais conceituados especialistas da cultura e sociologia da infância do mundo. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/olhares-sobre-a-infancia/>>. Acesso: <agosto de 2013>.

O desenvolvimento da Sociologia da Infância, estabelece-se, desse modo, num duplo patamar: como ciência social e campo de aplicação da sociologia no diálogo duplamente fecundante com o trabalho teórico e analítico que se encontra em curso nesse campo científico; como estudo implicado nos mundos sociais e culturais da infância, como espaço teórico de diálogo interdisciplinar com todas as ciências que tomam o conhecimento das crianças como seu objetivo científico.

Em conformidade com Alanen (2001), Mayali (2002) e Qvortrup (2000), o autor entende que a primeira tarefa a que se propõe a Sociologia da Infância é “considerar a ‘geração’ uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (SARMENTO, 2005, p.363). Cabe salientar que para Sarmiento (2005) a geração não dilui os efeitos de classe, raça, etnia e gênero na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, em uma relação que não é complementar, mas que se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando esses efeitos. Neste entendimento, o conceito de geração é central na configuração sociológica da infância. Segundo Sarmiento (2005, p.336), tal conceito nos permite distinguir o que separa e o que une as crianças dos adultos, nos planos estrutural e simbólico, também as variações das dinâmicas que ocorrem nas relações entre as crianças e dessas com os adultos. Logo, o conceito de “geração”, conforme Sarmiento (2005, p. 366-367):

[...] é um construto sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Conforme Sarmiento (2008, p. 8), no que tange à condição social da infância, ela é concomitantemente homogênea e heterogênea. Homogênea enquanto categoria social em sua relação com outras categorias geracionais; e heterogênea por ser atravessada por outras categorias sociais. Nas palavras de Sarmiento (2008, p. 19-20),

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças independente da sua origem social [...] com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários).

Assim, Sarmiento e Pinto (1997) e Sarmiento (2008) mostram que a Sociologia da Infância é um campo teórico que possui uma emergente perspectiva de, a partir das crianças, estudar as realidades das infâncias. Neste sentido, o estudo das crianças, a partir delas mesmas, possibilita percebermos outra realidade social, a qual emerge das interpretações infantis dos seus respectivos mundos de vida.

Podemos, também, compreender a Sociologia da Infância a partir do pensamento de Corsaro (2011), um pesquisador norte-americano com formação em Sociologia, o qual tem dedicado seus estudos e pesquisas a essa área do conhecimento. Tal pesquisador, assim como Sarmiento (2008), questiona o porquê das crianças, por tanto tempo, não terem sido reconhecidas no campo da Sociologia. Subsidiado por Ambert (1986), Corsaro (2011, p. 17) afirma que, há cerca de dezoito anos, havia um desinteresse e quase total ausência de estudos com crianças na sociologia. A esse respeito, ressalta:

Mas por que as crianças foram ignoradas por tanto tempo pela sociologia? Jens Qvortrup (1993a) observa que as crianças não foram tão ignoradas quanto foram marginalizadas. As crianças foram marginalizadas na sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização (CORSARO, 2011, p. 18).

A marginalização das crianças nos estudos sociológicos ocorreu, em grande parte, devido a visões tradicionais de socialização, que as reduziam a uma função essencialmente passiva, um ser em devir que, um dia, culminará em um ser adulto. Nesse entendimento, as teorias tradicionais de socialização não favorecem a ampla compreensão dos mundos infantis, pois as crianças, por meio dessas teorias, são vistas a partir das instituições, e não a partir delas mesmas, sendo consideradas *consumidores* da cultura imposta pelos adultos. De acordo com Carvalho e Müller (2009, p. 22), a sociologia tradicional “não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a Sociologia da Infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada”.

O sociólogo Corsaro (2011) apresenta uma perspectiva interpretativa para a Sociologia da Infância. Entre outros aspectos, em suas discussões, ele revê teorias tradicionais de socialização<sup>6</sup> e de desenvolvimento infantil, apresentando os pressupostos dessas teorias,

---

<sup>6</sup> Segundo Corsaro (2011), nas teorias tradicionais foram propostos dois modelos diferentes para o processo de socialização: o modelo determinista e o modelo construtivista. No modelo determinista, a criança exerce um papel passivo; neste modelo, a sociedade apropria-se da criança. Já no modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e um insaciável aprendiz; neste viés, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele, ou seja, a criança apropria-se da sociedade. No modelo determinista surgem duas abordagens



e os contrasta com sua perspectiva de reprodução interpretativa. Essa é a sua principal orientação teórica, sendo a mesma, social e psicológica. Para esse pesquisador, as teorias sociológicas da infância devem romper com os modelos lineares<sup>7</sup> de desenvolvimento social individual das crianças, substituindo-os pela visão coletiva. Porém, Corsaro (2011, p. 31) compreende que processos coletivos e conjuntos não são suficientes para a construção de uma nova Sociologia da Infância. O problema central para esse sociólogo é o termo socialização, pois este termo, em sua concepção, tem uma conotação individualista e progressista. Diante disto, Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, a qual fornece uma base para a nova Sociologia da Infância. Com esse conceito, tal pesquisador mostra que as crianças produzem culturas, e que esse processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma interpretação criativa.

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

A reprodução interpretativa rompe com o pensamento linear. É um conceito que vê a criança no presente, cheia de potencialidades enquanto criança. Ela não se limita a imitar ou internalizar o mundo adulto, mas se esforça para interpretar e dar sentido a sua cultura e participar dela. Nessa tentativa de atribuição de sentido ao mundo adulto, as crianças produzem, entre elas, seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011). Desse modo, concordamos com Carvalho e Müller (2009), cujo recorte Corsaro faz: “não é o indivíduo e seu desenvolvimento prospectivo<sup>8</sup>, e sim o grupo social de pares de idade na infância como fenômeno desse estágio de vida”(CORSARO, 2009, p. 130). Compreendemos que, quando Corsaro (2009) se refere a culturas de pares, não são pares no sentido de duplas, mas parceiros, de iguais (FERREIRA, 2011). O foco de Corsaro (2011) está bem mais concentrado nas relações entre as crianças do que dessas com os adultos. O que lhe interessa

---

auxiliares, as quais diferem-se por suas concepções de sociedade. O modelo funcionalista e os modelos de reprodução, ambos ignoram a questão de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade.

<sup>7</sup> Na visão linear, supõe-se que a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente (CORSARO, 2011, p.128).

<sup>8</sup> Uma perspectiva do que as crianças se tornarão, futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão (CORSARO, 2011).



é a construção coletiva do que denomina cultura de pares. A esse respeito, Corsaro (2011, p. 128) define as culturas de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Logo, esse pesquisador utiliza o termo pares para definir o grupo de crianças que passam seu tempo juntas, seu foco está nas culturas de pares locais.

Além disso, Corsaro (2011) ilustra dois conceitos centrais de uma nova sociologia das crianças, sendo eles: as crianças e a infância. Em primeiro lugar, ele compreende que as crianças são agentes sociais ativos e criativos, os quais constroem suas próprias e específicas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para produção do mundo adulto. Em segundo lugar, a infância é uma forma estrutural. Essa concepção de infância como forma estrutural é alicerçada em estudos do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup. Segundo Corsaro (2011, p. 41), Qvortrup esboçou uma perspectiva estrutural para o estudo da infância, baseando-se em três pressupostos centrais: “(1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”. Neste sentido, esses autores querem dizer que a infância é uma categoria, ou uma parte integrante da sociedade, como classes sociais, pertencimento étnico e grupos de idade. A partir dessa compreensão, Corsaro (2011) vê a criança como membro e parte da sociedade desde o seu nascimento, também como operadora de suas infâncias. Ele sinaliza que a infância, para as próprias crianças, é um período temporário e, para a sociedade, uma forma estrutural que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente.

Logo, a partir da perspectiva adotada pela Sociologia da Infância, é possível compreendermos as crianças como sujeitos ativos, atores sociais, produtores de culturas, protagonistas de suas histórias e seres capazes, os quais são ativos no processo de construção de conhecimento e que têm muito a nos dizer. Esses estudos são imprescindíveis, pois, além de ampliar nossa visão sobre a infância e ser criança, apontam caminhos metodológicos de pesquisas junto a elas.

Por falarmos em pesquisas realizadas no universo infantil, compreendemos que, mesmo com o reconhecimento da infância, a partir do advento da modernidade, ainda por muito tempo as pesquisas que eram realizadas enfocavam uma perspectiva sobre as crianças, nas quais elas eram representadas pelo olhar adultocêntrico. Pesquisas essas que se baseavam em percepções e relatórios sobre as crianças, fornecidos pelos pais, professores e

médicos, não reconhecendo as crianças como atores sociais em seu próprio direito (CORSARO, 2011).

Referente ao exposto, os pesquisadores Graue e Walsh (2003) salientam que, embora existissem muitos trabalhos centrados nas crianças, pouco se sabia acerca de suas vidas, pelo fato dessas pesquisas não darem relevância aos contextos em que as crianças se moviam. Essa perspectiva de pesquisa sobre crianças é bastante limitada, e não colabora para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos, mas como objetos de estudo. Não favorecem, também, a ampla compreensão do pesquisador em entender os modos de ser criança em um contexto determinado, e o significado socialmente construído e partilhado entre as crianças.

Dessa forma, um grande avanço nas pesquisas com crianças deu-se pelo ressurgimento do interesse por crianças na sociologia, e pela instituição desse novo campo de estudo: a Sociologia da Infância. Sobre esta questão, Corsaro (2011, p. 57) aponta que, ao longo dos últimos 20 anos, tem ocorrido uma tendência geral de um movimento de pesquisa “sobre” para a pesquisa “com” ou “para” crianças. Tal autor traz a contribuição de Christensen e James (2000, p. 3) na obra *Sociologia da Infância*, os quais afirmam que essa tendência “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (CHRISTENSEN & JAMES *apud* CORSARO, 2011, p.57).

Em concordância com a perspectiva desses pesquisadores, e como Corsaro (2011, p. 57), acreditamos que o processo de pesquisa precisa “capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos”, e que os métodos de pesquisa têm de ser adaptados e refinados para melhor ajuste de suas vidas.

A esse respeito, Soares (2006, p. 30) alerta-nos sobre um ponto essencial nas pesquisas com crianças, ao dizer que a investigação “com” os sujeitos infantis, “para ser genuína e efetiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem atores no processo de investigação”. Em outras palavras, seria uma investigação que possibilite às crianças serem sujeitos, de fato, e lhes permita expressar com liberdade suas concepções e leituras de mundo, cabendo ao pesquisador a tarefa imprescindível de ter sensibilidade e respeito aos direitos das crianças.

Além disso, Graue e Walsh (2003) falam sobre a importância de estudarmos as crianças em seus contextos locais<sup>9</sup>, atentando para as peculiaridades das suas vidas nesses contextos e registrando minuciosamente essas peculiaridades. Propõem a nós, pesquisadores, pensarmos nas crianças como sujeitos infantis, que vivem em contextos específicos, com experiências específicas. Além de sugerirem que gastemos “menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22).

Assim, passamos a discorrer sobre a etnografia como uma abordagem metodológica muito útil às pesquisas com crianças, por acreditarmos que ela é um instrumento metodológico em que o pesquisador tem a oportunidade de compreender a infância não somente pela visualização do olhar adulto, mas por entendê-la pelo próprio olhar e voz da criança. Isto porque a etnografia, como nos aponta Corsaro (2011, p. 63), é “um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”, mas pela imersão do pesquisador em um tempo prolongado no campo empírico.

### **Abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças**

A etnografia, para falar muito brevemente, é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se a etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo (COHN, 2005, p. 10).

Inicialmente, trazemos a contribuição do antropólogo Geertz (1989) para situar a origem da etnografia. De acordo Geertz (1989, p. 31), a etnografia surge a partir das experiências dos antropólogos “em tribos indígenas, nas ilhas do Pacífico e nas ilhas

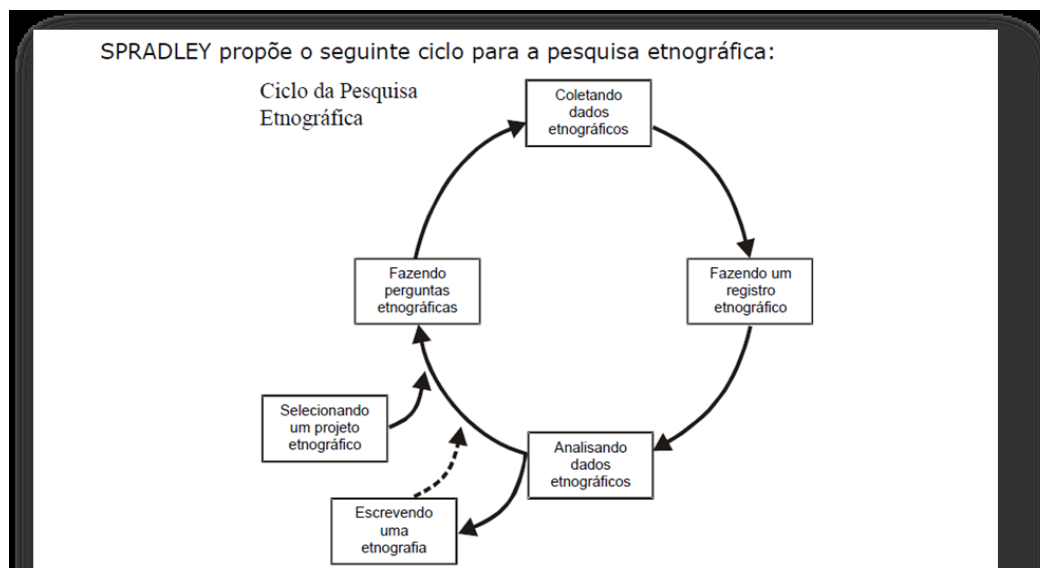
---

<sup>9</sup> Graue e Walsh (2003, p. 21) compreendem contextos locais como “o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres”. “Parque, sala de aula [...] ou seja, um lugar físico e social” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 26). Tais pesquisadores salientam que o contexto local está inserido em um contexto alargado, e o mais importante não é a distinção entre ambos, mas a relação existente entre eles.

africanas”. Em seus escritos, o autor apresenta certa resistência de a etnografia ser utilizada por outras áreas do conhecimento, incluindo a Educação, por ele acreditar que a sua utilização tornou-se um problema metodológico e, em muitos casos, é mal manuseada. Segundo Geertz (1989), a etnografia não é uma questão de métodos. Para ele, não são as técnicas ou processos determinados que definem a etnografia, mas um tipo de esforço intelectual, de interpretação, que ela representa para uma descrição densa de uma cultura. A partir disso, pensamos que o antropólogo Geertz (1989) receia que a etnografia seja utilizada por outros campos do conhecimento por acreditar que as técnicas da etnografia são utilizadas nas pesquisas, mas deixados em segundo plano os fundamentos epistemológicos que a sustentam. Porém, apesar de suas críticas, ele contribui positivamente para a realização de pesquisas etnográficas no campo da Educação, por apontar aspectos essenciais para a sua utilização.

Sobre o tempo de imersão no campo empírico, Flick (2004), Geertz (1989) e Maanen (1995) enfaticamente discorrem que o tempo da pesquisa no campo é usualmente entre um ano ou mais. Para outros autores, tais como Spradley (1980), não é o tempo cronológico, mas a conclusão do ciclo em si: início, meio e fim da pesquisa. Sobre esta questão, Neves (2006, p. 5) apresenta o seguinte esquema que o pesquisador Spradley sugere sobre o ciclo da pesquisa etnográfica:

Figura 1 – Ciclo da pesquisa etnográfica



Fonte: Spradley (1980, p. 23), apud Neves, 2006, p. 5).

Neste viés, consideramos o ciclo da pesquisa etnográfica, apontado por Spradley (1980) e citado por Neves, fundamental para que ela apresente seu processo de produção de

forma comprometida e consistente. Mas, para isto, o pesquisador que utiliza tal metodologia interpretativa precisa saber, de forma clara, sobre o que lhe incumbe.

O pesquisador que utiliza a etnografia ou abordagens etnográficas vai a campo com uma temática e/ou inquietação que o move a pesquisar, não tendo o intuito de comprovar/verificar algo, mas, pelo contrário, realizar uma aprendizagem em campo, no sentido de descobrir e aprender o máximo com os sujeitos pesquisados.

Sobre o processo de descoberta, que é imprescindível na etnografia, Graue e Walsh (2003) falam que descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo e o comprometimento do pesquisador, já que esta metodologia interpretativa necessita que o pesquisador tenha um olhar sensível e uma escuta atenta ao grupo. Em especial, nas pesquisas realizadas com crianças, esses pesquisadores consideram que

Descobrir - intelectualmente, fisicamente e emocionalmente - é extremamente difícil quando se trata de crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10).

Por isso a necessidade da presença prolongada do investigador em campo, com a finalidade de conhecer o ponto de vista dos *de dentro* e, nesse caso, o grupo de crianças, como enfatiza Corsaro (2003). Tal sociólogo compreende que “um dos objetivos principais da etnografia, enquanto método interpretativo é o estabelecimento do estatuto de membro para o pesquisador e a adoção do ponto de vista ‘dos de dentro’” (CORSARO, 2003, p. 1).

Nesse viés, quando o pesquisador opta por realizar uma pesquisa etnográfica, faz uma apreensão dos significados de um determinado grupo, estando situado localmente e imerso em uma determinada cultura. Portanto, as anotações no diário de campo são de fundamental importância, pois “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa” (DESLANDES, 2002, p. 63-64). Engajar-se no pensamento etnográfico significa “buscar, num movimento contínuo, um diálogo intelectual sobre o que é a cultura em geral e as influências da cultura, numa tentativa de se retratarem aspectos específicos dessa cultura em um grupo humano em particular”, conforme Campos (2010, p. 129-130).

Corsaro (2009, p. 84) aponta e problematiza muitas questões que são de fundamental importância para os pesquisadores que se interessam em trabalhar com a

pesquisa etnográfica e, em especial, utilizá-la nas pesquisas com crianças. Outra contribuição desse pesquisador é que ele apresenta três aspectos que considera como características-chave ou recursos centrais da pesquisa etnográfica, sendo ela: sustentável e comprometida; microscópica e holística; flexível e autocorretiva.

No que tange à característica sustentável e comprometida, Corsaro (2009) compreende que o etnógrafo precisa saber como são os cotidianos e mundos de vida dos sujeitos pesquisados, de forma a interpretar o que os participantes estão fazendo ou falando. Portanto, é de essencial importância que as informações coletadas sejam registradas por meio de diferentes materiais para ter uma apreensão dos significados, tais como: notas de campo; entrevistas formais e informais; documentos ou artefatos; e gravações em áudio e vídeo. Tal pesquisador afirma que “a maioria dos etnógrafos defende a ‘observação participante’, que é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo” (CORSARO, 2009, p. 85). Diante dessa questão, Corsaro (2011, p. 64) alerta os pesquisadores que, para realizarem as observações que pretendem com os sujeitos de pesquisa, nesse caso, crianças, é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante.

Em relação à característica microscópica e holística, Corsaro (2009) compreende que somente descrever o que é visto e ouvido não é suficiente, mas o pesquisador deve engajar-se em um processo de descrição densa. Em síntese, Corsaro (2009, p. 86) considera que “é necessário não apenas examinar ações microscopicamente, mas contextualizá-las mais holisticamente, de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores”.

A terceira característica da etnografia, para Corsaro (2009), é que ela é flexível e autocorretiva, ou seja, questões iniciais da pesquisa podem mudar no decorrer dela. Neste sentido, Corsaro (2009, p. 86) pontua que “a essência da etnografia é ser ‘um método dialético’ (ou interpretativo-adaptativo)”. Sua flexibilidade e natureza autocorretiva aplicam-se às questões de pesquisa, produção dos dados e, também, às análises.

Deste modo, os achados/descobertas do pesquisador são provisórios, e sua interpretação ocorre a partir de pressupostos teóricos que considera relevante. Assim, a pesquisa sempre é parcial, por ser um recorte do todo, e o processo de descobertas é sempre dialético e paradoxal. Em um movimento de aproximação e afastamento, no intuito de o

pesquisador compreender o grupo e as situações envolvidas, considera o outro sem tornar-se o outro.

Para finalizarmos, trazemos algumas contribuições referentes às questões éticas nas pesquisas e, em especial, nas pesquisas com crianças.

Partilhamos com Corsaro (2011) da compreensão de que não só os pais e/ou responsáveis pelas crianças necessitam conhecer e autorizar a pesquisa, mas principalmente as crianças, e elas devem escolher se querem ou não participar do estudo. Acreditamos que os pesquisadores, que têm o anseio em realizar pesquisas com crianças, devem considerar essa questão de essencial relevância.

Sobre esse assunto, Alderson (2005, p. 5) enfatiza que

envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras e abusivas.

Além disso, uma questão ética por parte do pesquisador é chegar ao local da pesquisa e explicar aos sujeitos que pretende pesquisar, entre outros aspectos: do que se trata a pesquisa, quais os objetivos, como ocorrerá a produção dos dados, o tempo previsto, ações pretendidas e como serão compartilhados os dados. Além disso, após esclarecidas todas as dúvidas, o documento do termo de consentimento informado precisa ser assinado.

[...] um consentimento ativo, segundo o qual cada criança deve ter um formulário de consentimento assinado para participar da pesquisa. Por exemplo, ao realizar pesquisas em uma sala de aula, o pai ou o responsável de cada criança deve assinar um formulário de consentimento informado, que além de conter as garantias previamente acordadas, detalha o plano de investigação e fornece informações de contato do pesquisador e da comissão de ética da instituição de investigação. Se a criança tiver até 10 anos, sua assinatura não é solicitada, embora eu acredite que o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade (CORSARO, 2011, p. 70).

O termo de consentimento informado deve garantir a privacidade para os sujeitos da pesquisa e, no caso de pesquisas com crianças, “a concessão aos pais do direito de inspecionar os dados audiovisuais mediante solicitação e de exigir que certos dados das notas de campo não sejam incluídos na análise” (CORSARO, 2011, p. 70).



Em contrapartida, a pesquisadora Ferreira (2010) recontextualiza e repensa os princípios do consentimento informado voluntário e a privacidade na perspectiva das crianças. Dessa maneira, ela provoca a reflexão questionando até que ponto a permissão das crianças é ou não informada e até que ponto ela é voluntária. Neste sentido, tal pesquisadora compreende que insistir na ideia de consentimento informado, conforme tem sido definido para os adultos “é correr o risco de fazer dele um uso ‘politicamente correto’, mas adultocêntrico” (FERREIRA, 2010, p. 163, grifo da autora). De acordo com Ferreira (2010, p. 164-165),

[...] mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

Deste modo, fica evidente que o processo de pesquisa compreende inúmeros fatores: criação e recriação do projeto de pesquisa, inquietações, perguntas etnográficas, ser aceito pelos sujeitos de pesquisa, inserção em campo, questões éticas de pesquisa, produção dos dados, registro por meio de diferentes fontes (no diário de campo, gravações em áudio e vídeo, fotos, desenhos...), análise dos dados e compartilhamento dos dados com os sujeitos pesquisados. Isto demonstra que esse processo de pesquisa envolve o comprometimento e a consistência teórica de nós, pesquisadores.

Assim, este artigo mostrou o quão importante é a utilização dessa metodologia interpretativa, que é a etnografia, para a realização de pesquisas com crianças. Diante de infâncias tão heterogêneas e particulares, influenciadas pelas culturas, momento histórico e espaços que estão inseridas, a etnografia e/ou abordagens etnográficas se apresenta(m) como metodologias potentes para compreender os mundos infantis pelo próprio olhar da criança. Como aponta Rojas (2007/2008, p. 5):

Ainda que a infância guarde semelhanças em qualquer contexto, ser criança no Nordeste ou no Sul do Brasil, na África ou na Europa não é exatamente a mesma coisa. Afinal a cultura na qual uma criança nasce e se desenvolve é determinante para a sua formação. A interação de cada pequeno ser humano com o ambiente onde vive marcará profundamente sua personalidade, seus hábitos e sua visão de mundo, assim como ele próprio deixará marcas em seu entorno.

Pensamos, diante disto, que as utilizações da etnografia como metodologia interpretativa, aliada aos entendimentos propostos pela Sociologia da Infância, colaboram positivamente nas pesquisas com crianças. Isto porque ambos os campos teóricos contribuem para termos um olhar mais sensível e uma escuta atenta aos pensamentos e manifestações infantis em seus contextos. Isto no sentido de apreender quais os modos de ser de determinado grupo e suas culturas, conhecer o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, e que eles são coprodutores do processo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, maio/ago. 2005, vol.26, no.91, p.419-442.

ARIÈS, P. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M, C. de; KUHLMANN, Moysés Jr. (Orgs.). **Os intelectuais da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

CAMPOS, R. C. P. R. de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. A. **We're friends, right?: Inside kids' culture**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática nas pesquisas com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** Rio Grande do Sul, 2003 (mimeo).

FLICK (2004); GEERTZ (1989); MAANEN (1995) IN: VARGAS, V.A. **linguagens infantis: as infâncias vividas nos momentos do brincar na educação infantil**. Dissertação de mestrado

disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010804.pdf>. 2015.  
Acesso em: 06 dez. 2019.

GLASER, B. G; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GONÇALVES, A. do C. G. Contextualização da Infância no Espaço Urbano: os possíveis efeitos da globalização. **Momento**, Rio Grande, 2004/2005.

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

MOTA, M. R. A. A cultura Lúdica na Infância. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (Org). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate** – Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004.

[MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . \*\*Pesquisa social: teoria, método e criatividade\*\*](#). 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: 18 set. 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Olhares sobre a infância** [Especial]. 2013. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/olhares-sobre-a-infancia/>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ROJAS, A. K. Tempos e espaços de ser criança. **Pátio** – Educação Infantil. Ano V n° 15, 5, nov. 2007/ fev. 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords). **As crianças: contextos, identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade**, 2002. Disponível em: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, maio/ago. 2005, vol. 26, p.361-278.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p.17-39.

SOARES, N. F. A investigação Participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, jan./jun. 2006, vol.6, no.1, p.25-40.

**RECEBIDO 03 DE JUNHO DE 2019.**

**APROVADO 14 DE NOVEMBRO DE 2019.**