

De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da sociologia da infância ao desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais¹

Bárbara Elisa Pereira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

babicapi2002@yahoo.com.br

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

letician@usp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Uma pesquisa etnográfica com crianças exige a precisão da descrição densa dos fatos observados, tal como as que envolvem outros grupos sociais. Pesquisas com crianças, entretanto, são recentes, principalmente pela presença da preposição *com*, que significa reconhecê-las como atores sociais e incluí-las como participantes ativas no processo de pesquisa, possibilidades abertas pela Sociologia da Infância. Ao se adotar essa perspectiva, procura-se o desenvolvimento de uma postura diferenciada no campo de pesquisa, a de *adulto atípico* (CORSARO, 1990; 2002; 2005; FERREIRA, 2008), a fim de aprofundar as culturas das crianças, ao mesmo tempo que se investigam as significações mais próximas de sua visão de mundo. Os conceitos teórico-metodológicos desenvolvidos pelos estudos da Sociologia da Infância, suas relações com os estudos da Antropologia, e a pesquisa etnográfica com crianças de populações tradicionais, constituem a base deste artigo, cujo objetivo é refletir sobre a entrada no campo e a posição do adulto nas pesquisas com crianças.

Palavras-chave: Pesquisa etnográfica. Sociologia da Infância. Crianças. Populações tradicionais.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio da Fapesp.

From objects to research subjects: contributions of childhood sociology to the development of an ethnography of indigenous peoples' children education

Abstract

An ethnographic research with children requires the precision of the thick description of facts observed, such as those involving other social groups. Researches with children, however, are recent, especially considering the use of the preposition *with*, which means recognizing them as social actors and including them as active participants in the research process, possibilities opened up by the Childhood Sociology. Adopting this perspective, one seeks to develop a differentiated position in the research area, the *atypical adult* one (CORSARO, 1990; 2002; 2005; FERREIRA, 2008), in order to deepen the cultures of children, as the meanings closest to their worldview are investigated. The theoretic-methodological concepts developed by the studies on Childhood Sociology, their relations to the studies on Anthropology, and the ethnographic research with indigenous people's children constitute the basis of this paper, whose aim is to reflect on the entry in the area and the adult's position in researches with children.

Key words: Ethnographic research. Childhood Sociology. Children. Indigenous peoples.

Introdução

Uma pesquisa etnográfica com crianças exige a precisão da descrição densa dos fatos observados, tal como as que envolvem outros grupos sociais. Pesquisas com crianças, entretanto, são recentes, principalmente pela presença da preposição *com*, que significa reconhecê-las como atores sociais e incluí-las como participantes ativas no processo de pesquisa, possibilidades abertas pelo campo da sociologia da infância. Ao contrário das perspectivas psicopedagógicas e sociológicas tradicionais, que apresentam uma imagem de criança *pré-social* em relação ao adulto, a sociologia da infância remete a uma análise que revê o posicionamento das crianças na estrutura da sociedade.

Nos estudos sociais da infância, cada criança é reconhecida como sujeito, sendo as crianças componentes de grupos sociais. Ainda que pertençam a diferentes grupos sociais, as crianças compõem uma categoria social: a infância, que ocupa um lugar na estrutura social, assim como os adultos e a velhice (QVORTRUP, 2009). A perspectiva da infância como categoria social desconstrói a tradicional concepção de infância como fase de imaturidade biológica do desenvolvimento humano e a de criança como indivíduo a ser socializado passivamente (JENKS, 2002; JAMES, JENKS; PROUT, 2004; FERREIRA, 2008). Nessa linha, reconhece-se a *agência* da criança nas relações sociais, de modo que passa a ser possível tecer afirmações acerca do fato da criança ser construtora da própria cultura.

A pesquisa etnográfica realizada com crianças, fundamentando-se na concepção de sujeito e de ator social, adquire outras características, justificada pelo fato de que, ao se considerar as crianças “como protagonistas e repórteres competentes de suas próprias experiências e entendimentos [...] portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora” (FERREIRA, 2008, p. 149), a postura do pesquisador diante do seu campo de pesquisa é modificada, juntamente com a perspectiva que este detém sobre os *sujeitos* (não mais objetos) de pesquisa.

Ao se adotar esta abordagem, procura-se o desenvolvimento de uma postura diferenciada no campo de pesquisa, a de *adulto atípico* (CORSARO, 1990; 2002; 2005; FERREIRA, 2008), a fim de um aprofundamento nas culturas das crianças, ao mesmo tempo que se investigam as significações mais próximas de sua visão de mundo. Buscar essas significações, mesmo para o pesquisador *adulto atípico*, faz constatar as limitações de ser adulto em contato com crianças, pois, *a priori*, considera-se que o ponto de vista de um grupo (nativo) só é possível para aqueles que estão inseridos naquela determinada cultura, sendo as interpretações decorrentes de pesquisadores, ou sujeitos externos ao contexto cultural, permeadas de elementos que podem interferir nas significações reais que os fatos recebem dentro do contexto no qual se desenvolvem (GEERTZ, 1989).

Os conceitos teórico-metodológicos desenvolvidos pelos estudos da sociologia da infância, suas relações com os estudos da antropologia, e a pesquisa etnográfica com crianças de populações tradicionais constituem a base deste texto, cujo objetivo é refletir sobre a posição do adulto nas pesquisas com crianças.

Pesquisa com crianças, pesquisa com sujeitos

De acordo com James e James (2004, p. 12), até a Idade Média não havia olhares especialmente voltados para as crianças, uma vez que estas eram consideradas adultos em miniatura e dividiam os mesmos espaços cotidianos com os mais velhos, sem que existisse nenhuma diferenciação, pois

[...] no momento em que tivessem condições de sobreviver sem o cuidado e atenção de suas mães ou amas, em algum momento entre as idades de 5 e 7 anos, as crianças eram lançadas na “grande comunidade dos homens” (HEYWOOD, 2004, p. 23).

A percepção e o interesse acerca da situação das crianças na sociedade foram enfatizados a partir de Philippe Áries, no livro *História social da criança e da família*, publicado originalmente em 1962, na qual o autor apresentou elementos para estabelecer a *descoberta da infância* (JAMES; JAMES, 2004; SARMENTO, 2007). Considerado como um importante, senão o principal marco nos estudos sobre a infância, o livro revelou que a descoberta da infância desencadeou ações específicas dos adultos em relação às crianças. Reconhecidas em sua diferença, foram definidas como “biológica e emotivamente imaturas, socialmente incompetentes, culturalmente ignorantes e moralmente irresponsáveis” (FERREIRA, 2008, p. 151). Sarmiento (2007, p. 26) denomina esse processo como *iluminação-ocultação*, pelo qual se buscaram conhecimentos sobre a infância, sem, no entanto, considerar os conhecimentos próprios das crianças sobre a infância.

A Modernidade permitiu a difusão da concepção colonialista adultocentrada sobre as crianças e a infância: uma vez que as crianças não eram indivíduos plenamente aproveitáveis pelo sistema de produção implantado, o capitalismo, elas acabaram sendo marginalizadas, reconhecidas apenas como possibilidades futuras, ou seja, aqueles que *virão a ser* adultos produtivos e consumidores. Dessa forma:

Infância é o “ser em devir” e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida (SARMENTO, 2007, p. 27).

Percebe-se nessa interpretação que a invisibilidade para qual a infância foi destinada, no sistema econômico dominante, pode ser associada ao aspecto funcional

no qual os indivíduos são colocados nos sistemas de produção, onde são reconhecidos não como indivíduos, mas pela função desempenhada no processo produtivo. Ocorre, dessa maneira, uma subvalorização da criança, definida como um ser irracional e incompleto, tornando necessárias tanto a preparação moral, pela família, quanto a cognitiva, pela escola, para que alcancem a perfeição racional (e produtiva) da forma humana, na qual, teoricamente, se encontram os membros adultos da sociedade.

A essa lógica, presente nas relações entre adultos e crianças, soma-se o fato de que os valores fundamentais e significações da realidade são definidos e impostos pelos adultos, a partir de sua dominação sobre as outras gerações uma vez que

[...] são os adultos que ocupam o primeiro plano e suas funções são nitidamente de camada dominante; são eles que ditam as normas educativas, construindo a educação formal e orientando a educação informal (QUEIROZ [1987] apud DEMARTINI, 2002, p. 3).

As representações da infância pela ótica adulta podem ser contestadas a partir de estudos que abordam infância, crianças e criança² na perspectiva da sociologia da infância e que fundamentam análises relacionadas ao seu reconhecimento como grupo social, assim como geram percepções acerca da *totalidade de realidade social* (HEYWOOD, 2004; JENKS, 2002; SARMENTO, 2008). Nesse sentido, Sarmento (2007) afirma que é importante considerar que a infância é uma construção social, determinada pelo contexto cultural pelo qual é difundida. Marchi (2009, p. 232) completa essa tese ao propor que

[...] “infância” é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a “idade adulta”.

Rompendo, então, com as construções tradicionais, o termo *infância* assume o caráter de categoria social geracional permanente, negando a ideia que o define apenas como uma fase do desenvolvimento humano, temporalmente determinada. Enquanto categoria social geracional³ é definida como componente da estrutura social,

² Os estudos desenvolvidos pela sociologia de infância pontuam as diferenças existentes entre os termos infância, crianças e criança. De acordo com James e James (2004), *infância* é o lugar estrutural na sociedade que é ocupado pelas *crianças*, como um coletivo. E inserida neste coletivo a *criança* é definida como o indivíduo.

³ Compreende-se aqui *geração* pela definição proposta por Mannheim ([1928] apud SARMENTO, 2005, p. 364), como um “grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida”.

que coexiste e interage com as outras categorias (*adultez*⁴ e *velhice*), sendo permanente, devido ao fato que são os indivíduos que passam por ela, ou, como coloca Qvortrup (1995, p. 5), “não é uma fase de transição”. Parece importante considerar que o caráter permanente dessa categoria não significa que ela seja estática, pois existe a constante transição dos indivíduos que a compõem (as crianças, como coletividade), assim como transformações das suas características e significações (JAMES; JAMES, 2004; JENKS, 2002; SARMENTO, 2008). Nesse sentido, Sarmiento (2005), apoiado em Alanen (2001), reconhece que o aspecto geracional interage com outros fatores de estratificação social, como gênero, etnia e classe econômica.

Diante desse novo paradigma, as pesquisas com crianças assumem outra trajetória teórico-metodológica, pois as crianças, anteriormente consideradas objetos *sobre* o qual se desenvolviam pesquisas, passam a ser reconhecidas como sujeitos *com* quem se desenvolvem pesquisas. Tal transformação, além de conduzir os próprios pesquisadores a refletirem sobre seu papel, possibilita a adoção de novas metodologias, assim como proporciona a visibilidade para diversos aspectos que se encontravam na obscuridade, o que contribui amplamente para os resultados dos estudos desenvolvidos sob essa ótica.

Pesquisa etnográfica: do adulto “primitivo” à “criança civilizada”

A pesquisa etnográfica pode ser compreendida como a busca por significações da realidade, as quais são definidas dentro das especificidades culturais das diversas populações humanas que habitam as diferentes regiões do globo. A observação e descrição dos significados que um povo designa para a sua realidade permitem que o etnógrafo busque estabelecer algumas relações, assim como a compreensão de contextos particulares que divergem amplamente da sua realidade.

Para Geertz (1989), um estudo etnográfico remete a uma descrição densa dos fatos observados pelo pesquisador, a qual deve estar associada com o contexto no qual foram propagados, a fim de que estruturas e fatores associados se tornem perceptíveis, ou seja,

O ponto a enfocar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas

⁴ O termo *adultez*, importado da língua portuguesa (Portugal), designa a idade adulta do ser humano.

conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar. [...] (GEERTZ, 1989, p. 20).

Ao desenvolver uma descrição densa sobre determinado aspecto, faz-se necessária a tentativa de esgotamento das peculiaridades que permeiam o objeto pesquisado, o que conduz a uma busca incansável e obsessiva pelos muitos detalhes que o compõem (MAUSS, 1967, p. 7). Essa busca constitui um processo contínuo de coleta de dados, inscrições de discursos sociais, interpretações e construções conceituais pelo pesquisador. É possível, ainda, acrescentar a necessidade de se estabelecer paralelos entre detalhes que compõem o objeto de estudo e o contexto mais amplo no qual o mesmo está inserido, observando-os simultaneamente na procura de explicações de um pelo outro, e vice-versa (GEERTZ, 1997).

No entanto, inicialmente estes processos não eram pautados em observações próprias dos pesquisadores, pois eram utilizados relatos de viagens de pessoas que se aventuravam pelo mundo, sem fins acadêmicos ou de estudos antropológicos. A pesquisa etnográfica desenvolvida por meio da inserção do pesquisador em campo passou a ocorrer a partir do trabalho de Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), que pontuou a necessidade do trabalho de campo para a produção de conhecimentos antropológicos.

Da mesma maneira que os relatos de viagem incluíam descrições sobre grupos sociais distintos, designados como *primitivos* pela sociedade ocidental, os estudos que foram desenvolvidos a partir de Malinowski seguiram em direção semelhante, envolvendo populações indígenas ou tribais, as quais apresentavam modos de vidas divergentes daquele difundido pela sociedade dominante.

Como a pesquisa etnográfica prevê maior aprofundamento sobre o contexto e os elementos estudados, passou a ser adotada por outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a educação, de modo que se tornou uma possibilidade para estudos além daqueles voltados para populações indígenas, “permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis” (VIÉGAS, 2007, p. 105).

A análise de sistemas culturais proporcionada pelos pressupostos da pesquisa etnográfica, associados às concepções de criança e infância sob a perspectiva da

sociologia da infância, remete a uma nova percepção acerca das relações entre adultos e crianças, juntamente com o reconhecimento dos mundos sociais da infância como um lugar real com significações próprias (JAMES, JENKS, PROUT, 2004). Qvortrup (1995, p. 12) afirma que:

[...] se a infância é, então, parte integrante da sociedade, deveria ser, do mesmo modo elementar que é qualquer outro fenômeno social, tema legítimo e desejável, de inquéritos científico-sociais.

Nesse sentido, Corsaro (2005) afirma que, ao desenvolver pesquisa etnográfica com crianças, considera-se que as crianças têm uma cultura distinta, com suas próprias significações, da qual é necessário fazer parte para conseguir compreendê-la. Marchi (2009, p. 39) considera etnografia como uma “metodologia particularmente adequada ao imperativo de ‘dar voz’ às crianças, fazendo-as participar na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar”. De acordo com Delgado e Muller (2005, p. 3),

[...] 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 [...] 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.

O desenvolvimento da pesquisa etnográfica com crianças remete ao que James, Jenks e Prout (2004, p. 28) definiram como o estudo da *criança tribal*, e, concomitantemente, à abordagem denominada por Sarmiento (2008) *estudos interpretativos*. A articulação dessas abordagens parece permitida tanto pela semelhança entre as metodologias adotadas, quanto pelos conceitos que integram o foco pelo qual esses estudos são desenvolvidos, uma vez que partem da mesma imagem específica de criança, agente social.

O estudo da *criança tribal* proposto por James, Jenks e Prout (2004, p. 28) remete a uma nova perspectiva sobre as relações entre adultos e crianças, posto que reconhece a autonomia das crianças na construção das próprias significações e que lhes atribui capacidade de estruturar mundos sociais específicos, reais, tanto quanto os mundos sociais adultos. Sarmiento (2008) apresenta a abordagem *interpretativa*, elaborada por Corsaro, que reafirma o caráter autônomo das crianças como atores

sociais. Desenvolvido por Corsaro a partir do texto “Friendship and peer cultures in the early years” (1985), o conceito de *reprodução interpretativa* define que as crianças não observam e imitam o mundo adulto, mas o observam, interpretam e o ressignificam, em um movimento que proporciona transformações e continuidades da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114). As crianças não estão isoladas da sociedade na qual estão inseridas, mas interagem com ela, produzindo mudanças em todas as categorias que compõem a estrutura social, ao mesmo tempo que constroem as próprias culturas, e consequentemente, os próprios mundos sociais. Dessa forma,

O termo *reprodução*, ao enfatizar a ideia de que as crianças são constringidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, isto é, pela reprodução social das sociedades das quais são membros, procura salientar que, pela participação efetiva, também elas contribuem recíproca e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. O termo *interpretativo*, ao sublinhar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interações sociais, salienta a apropriação seletiva, reflexiva e crítica que elas efetuam do mundo adulto, quando ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca de negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm, ao longo do tempo, a ser partilhadas subjetiva e coletivamente (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 61, grifo do original).

A autonomia das crianças na construção das próprias culturas é fator decisivo para o reconhecimento da existência de uma *cultura de pares*, constituída por elementos particulares das crianças, elaborados por meio das relações interativas entre elas, pelas quais “o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2002, p. 114).

A partir desses pressupostos, as crianças passam a ser consideradas como sujeitos e, consequentemente, como parceiros nas pesquisas sobre infância, num reconhecimento e valorização de suas percepções por meio da adoção de metodologias participativas. Segundo Soares (2006, p. 30),

[...] a investigação participativa confronta-se, no entanto, com algumas dificuldades epistemológicas, decorrentes quer da alteridade da infância, quer da diversidade que compõe as suas condições de existência.

Pensar em alteridade:

[...] implica considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, implica portanto considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação (SOARES, 2006, p. 30).

Crianças de populações tradicionais como construtoras da própria cultura

Tanto o contexto cultural quanto o ambiente físico nos quais se inserem as crianças de populações tradicionais⁵ abrangem características peculiares, que demandam a compreensão dos seus aspectos, a fim de possibilitar uma análise válida sobre a maneira como estas crianças constroem seus conhecimentos. Como afirma Qvortrup (2000, p. 108, tradução nossa):

[...] é certamente verdade que as infâncias das crianças - no plural - diferem de acordo com suas circunstâncias de vida específicas. Os mundos das crianças são dependentes da sua classe ou origem étnica e do seu gênero, por exemplo.⁶

A influência do contexto foi apontada anteriormente na psicologia sócio-histórica, particularmente nos estudos de Vygotsky, que afirma que o processo cognitivo da criança ocorre “de fora para dentro”, sendo dependente das interações sociais. Segundo essa perspectiva, o indivíduo se constitui por meio da sociedade da qual faz parte, a qual é condição para o seu desenvolvimento:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado pela sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

⁵ As populações tradicionais estabeleceram uma dependência quase integral dos recursos naturais, por meio de suas práticas, dentre as quais se encontram a agricultura itinerante e a caça de subsistência, pesca e extrativismo vegetal, pois existe grande dificuldade de acesso aos recursos disponibilizados pela sociedade urbana. A utilização dos recursos naturais pode ser definida como uma das principais características dessas culturas, uma vez que o manejo dos recursos naturais está diretamente ligado com simbolismos, mitos, regras, valores e conhecimentos empíricos. Existe uma relação de respeito, gratidão, medo e cumplicidade entre os as populações tradicionais e a natureza, fato que pode ser apresentado como causa direta da conservação ambiental das regiões nas quais as populações estabeleceram seus territórios tradicionais (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

⁶ No original: “it is certainly true, that children’s childhoods – in the plural – differ according to their specific life circumstances. Children’s worlds are dependent on their class or ethnic background and on their gender, for instance”.

Sob este prisma, a internalização, um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky, pode ser compreendida como a transformação de uma atividade externa para uma atividade interna, ou seja, o movimento de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (CAVALCANTI, 2005). Tal transformação confere a transmissão de complexos padrões de comportamento, associados às significações e símbolos que constituem a visão de mundo e valores de um grupo social. Geertz (1989, p. 103) insere esse conjunto no seu conceito de cultura, definida como

[...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Tanto o conceito de cultura quanto as contribuições do trabalho de Vygotsky podem ser associados ao campo da sociologia da infância, particularmente a noção de *agência* da criança. Caso contrário, considerar-se-ia a criança como a *tabula rasa* proposta por Locke, na qual os conteúdos seriam depositados e reproduzidos, em movimentos de constantes repetições (HEYWOOD, 2004; JAMES; JENKS; PROUT, 2004).

A concepção de *agência* resgata o caráter autônomo presente na construção de sistemas culturais próprios, pelos quais as crianças são consideradas como participantes potenciais nas mudanças que ocorrem no âmbito da categoria social à qual pertencem e são protagonistas. Por esta perspectiva, rejeita-se a ideia de socialização *das* crianças para afirmá-las como indivíduos que se socializam, estabelecendo diversificadas relações inter e intrageracionais. Segundo James e James (2004, p. 26, tradução nossa), as “crianças não são meros objetos passivos, produtos de processos biológicos e sociais, mas são participantes ativos nos próprios mundos sociais e no dos adultos”.⁷

Cabe ressaltar, no entanto, que a produção dos mundos sociais infantis está integrada aos processos inserção nos mundos culturais adultos, por meio das ações, valores e da transmissão dos conhecimentos. No caso de populações tradicionais, a dimensão educativa denominada como informal é um dos principais mecanismos difusores de significados e signos (VIEIRA, 1990). Validada como um fator presente e essencial para a propagação, a educação informal, sistematizada ou não, estende-se

⁷ No original: “children are not simply passive objects, the product of universal biological and social processes, but are active participants in their own social worlds and in those of adults”.

por toda a vida do indivíduo, e ocorre principalmente nas atividades cotidianas, permitindo que cada indivíduo se constitua pela aquisição dos conhecimentos transmitidos, assim como pelos novos conhecimentos elaborados constantemente. Como o indivíduo está permanentemente situado no meio social, conseqüentemente está em contínua aprendizagem e reelaboração de conhecimentos (SEVERINO, 1992).

Parece importante enfatizar a oralidade como outro aspecto definitivo na transmissão dos conhecimentos nas populações tradicionais, estando inserida nos pressupostos da educação informal. É a partir da oralidade que os conhecimentos, valores, linguagens, representações, visões de mundo e práticas são transmitidos entre os sujeitos, envolvendo outros processos durante seu desenvolvimento, tais como as interpretações e construções constantes, o que garante a transformação do conteúdo propagado. Goody e Watt (2006) conectam a transformação do conteúdo cultural transmitido com os aspectos mnemônicos, de modo que esta ocorre por meio do esquecimento de alguns aspectos e adição de outros, havendo a contribuição das experiências individuais para a formação da tradição oral de uma sociedade, tendo a linguagem como a principal ferramenta utilizada nesse processo. Este processo de memória e esquecimento é denominado como “organização homeostática da tradição cultural em sociedades não letradas”, considerado por Menget e Molinié (1992, p. 12) como mecanismo possibilitador da recriação de certos pontos do conteúdo.

A transmissão de conteúdos culturais entre gerações envolve meios padronizados de atuação e símbolos verbais, denominados por Goody e Watt (2006, p. 13) como *categorias de compreensão*, as quais têm sua continuidade assegurada pela linguagem. De acordo com os autores, neste tipo de comunicação existe a relação entre o símbolo e a referência, uma vez que o símbolo deve estar conectado com uma situação concreta e tem seu significado construído socialmente, o que vai ao encontro das afirmações de Qvortrup (2000, p. 108) referentes à importância do contexto nos estudos que envolvem a categoria social infância.

Estes pressupostos da tradição oral ainda permitem a realização de outra interface com a sociologia da infância ao considerar que as crianças que integram estas populações tradicionais enquanto *agentes* que desempenham um importante papel na transformação dos conteúdos culturais, uma vez que existe uma intensa relação de

ensino e aprendizagem entre elas e os mais velhos, que disseminam os conhecimentos tradicionais, já transmitidos por gerações anteriores.

Assim como qualquer pesquisa etnográfica, o desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais está imbuído de observações, descrições densas e reflexões interpretativas. Entretanto, a presença de diversas particularidades neste estudo exige alguns cuidados, a partir dos conceitos trazidos pela sociologia da infância, juntamente com o fato de essas crianças integrarem uma categoria social inserida em um grupo social específico, denominado como população tradicional.⁸ O pesquisador, neste caso, está envolvido em uma investigação *do outro* que abrange a coexistência e a sobreposição de duas *culturas exóticas*:⁹ o mundo social da população estudada e o mundo social das crianças dessa população, sendo ambos definidores dos processos de ensino e aprendizagem.

Brandão (1983) aponta que o ensino e a aprendizagem na cultura camponesa¹⁰ não se concretizam em situações formais, mas estão profundamente articulados com momentos cotidianos que envolvem os indivíduos de diferentes categorias sociais. As ações educativas ocorrem por meio de práticas presentes no desenvolvimento de trabalhos que garantem a subsistência, rituais, festas, assim como diálogos entre familiares e vizinhos. Relata que:

Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de um persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível [...] deparei-me com diferentes situações, onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto. (BRANDÃO, 1993, p. 16).

Pensar em como as crianças aprendem, ou seja, desenvolver um estudo etnográfico sobre sua educação, requer a elaboração de uma descrição densa, baseada em observações originadas por uma relação de intensa proximidade entre o

⁸ O termo “população tradicional” está no cerne de diversas discussões, e sua implicação ultrapassa a procura pela teorização e envolve uma série de problemáticas relacionadas às políticas ambientais, territoriais e tecnológicas. No Brasil, o Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, refere-se ao termo populações tradicionais como povos ou comunidade tradicionais, os quais são definidos pelo artigo 3 como:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

⁹ Esses mundos sociais são definidos como “*culturas exóticas*” a partir do ponto de vista do pesquisador (indivíduo membro da categoria social geracional adulta, da sociedade urbano-industrial), considerando a diferenciação proposta por Geertz (1997, p. 226): “agora somos todos nativos, e os que não estejam por perto são exóticos [...]”.

¹⁰ A cultura camponesa à qual o autor de refere pode ser caracterizada pela transmissão oral de conhecimentos.

pesquisador e as crianças como sujeitos de pesquisa, fazendo-se necessária a adoção de uma postura diferenciada no trabalho de campo, que rompa com os paradigmas que fundamentam as relações entre adultos e crianças. Este aspecto sugere a adoção da postura do pesquisador *adulto atípico*, ou seja, uma interação diferente entre o pesquisador e as crianças, oposta à relação de dominação daquelas por este, na tentativa de integração aos mundos sociais das crianças. Corsaro (2005, p. 451) explica que significa abrir mão de características que definem as relações de poder entre adultos e crianças para tornar-se parte dos universos das crianças, nesse sentido, não agir como um adulto típico, ou adotar o *papel mínimo de adulto* (MANDELL [1991] apud FERREIRA, 2008).

Assumir a postura do *adulto atípico*, recurso fundamental para a entrada no campo, permite ao pesquisador a utilização de ferramentas metodológicas estratégicas, ao mesmo tempo em que exige que estas sejam permeadas por criatividade. Sarmiento (2004, p. 12) explica que a escolha dessas ferramentas é dependente das especificidades e objetivos da pesquisa e da diversidade dos sujeitos envolvidos, fundamentando-se nas teorias que sustentam a investigação com crianças. A ultrapassagem dos limites impostos pelas concepções que permeiam as relações entre adultos e crianças é norteadora do desenvolvimento de pesquisas efetivamente participativas, que envolvem a infância. Nas palavras de Ferreira (2008, p. 147),

[...] trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos.

Inserção em campo: possibilidades “êmicas” e “éticas”

A associação da etnografia com outros dispositivos metodológicos participativos – oralidade, observação, recursos multimídia, por exemplo – confere aos resultados da pesquisa etnográfica maior profundidade e maior proximidade com os mundos sociais da infância. Soares aponta que:

Consideramos, assim, que estas [metodologias] deverão ser passíveis de serem utilizadas de uma forma associada, de forma a rentabilizar as diferentes competências das crianças, para que a construção de conhecimento acerca da infância seja um conhecimento válido e sustentado cientificamente (SOARES, 2006, p. 36).

As reflexões desenvolvidas neste trabalho indicam a infância como um grupo social particular, uma *cultura exótica*, de modo que seus aspectos intrínsecos, como alvo de pesquisa, são interpretados a partir do ponto de vista do pesquisador, ou seja, de alguém que não faz parte daquele contexto específico. A análise dos fatos e significados observados são construções do investigador, uma vez que a perspectiva êmica só é possível para aqueles que fazem parte do contexto, ou seja, a visão nativa só é possível para os nativos¹¹ (GEERTZ, 1989). Corsaro (2005), por sua vez, acredita que por meio da inserção reativa¹² e da postura de *adulto atípico* do pesquisador em campo torna-se possível desenvolver uma perspectiva êmica sobre os fatos observados, mesmo com a diversidade existente entre adultos e crianças, que se concretiza pelos interesses, aspectos físicos, cognitivos ou linguagem.

As duas interpretações encerram em si uma significativa questão metodológica, pois o pesquisador é um adulto que escolhe, organiza e expressa o ponto de vista da criança, ou seja, esse é o principal desafio a enfrentar quando se escolhe fazer etnografia com crianças. Carvalho e Nunes (2007, p. 7) destacam que

[...] a chave crucial nesse processo está na qualidade da relação estabelecida com as crianças, como e o que fazemos ao estar com elas, ou a coragem de não fazer nada e permitir [...] que a criança se manifeste como lhe aprouver.

Nesse sentido, pode-se acrescentar que Soares (2006, p. 32) defende a ética como um recurso para o equilíbrio entre o pesquisador e as crianças pesquisadas, ou seja,

A ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades que dentro de uma mesma categoria social (a infância), encerram infindáveis realidades, dependentes de aspectos como a idade, o gênero, a experiência, o contexto socioeconômico, as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram.

¹¹ A perspectiva “ética” refere-se à visão de mundo de sujeitos externos a um determinado contexto, enquanto a perspectiva “êmica” é intrínseca àqueles que fazem parte de determinado contexto, ou seja, os nativos de uma cultura.

¹² O autor define a “*entrada reativa*” como a iniciativa de comunicação e relacionamento por parte das crianças em interações entre adultos e crianças (CORSARO, 2005, p. 448).

Parece importante ressaltar que tanto a negação quanto a afirmação sobre a possibilidade de desenvolvimentos de interpretações êmicas transcendem a discussão acerca da análise da descrição etnográfica, impondo uma reflexão que apresenta maior relevância no âmbito científico e questiona sobre até quais pontos é possível alcançar a *visão de mundo infantil*. Este questionamento, porém, não coloca em dúvida e nem subestima as contribuições da sociologia da infância para as pesquisas *com* crianças. Ao contrário, traz a percepção dos avanços que ocorreram nos estudos que se referem às crianças e pontua aspectos que ainda exigem maior aprofundamento, cuidado ético e respeito à alteridade, proporcionando novas maneiras de enxergar e pesquisar as crianças e as culturas da infância.

Referências

ALANEN, L. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, 2001. p. 11-22.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1983.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jun. 2008.

CARVALHO, M. R.; NUNES, A. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância In: *31ª Encontro Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. Anais...* Vol. 1, pp.1-3, Caxambu, MG, Brasil, 2007.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G., PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças pequenas. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília/São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, A.; JAMES A. L. **Constructing childhood: theory, policy and social practice**. London: Palgrave/MacMillan, 2004.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 2004.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

MAUSS, M. **Manuel d'ethnographie**. Paris: Payot, 1967.

MENGET, P.; MOLINIÉ, A. Introduction. In: MENGET, P.; MOLINIÉ, A. **La mémoire de la tradition**. Paris: Société d'Ethnologie, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. (Ed.). **Growing up in Europe**. Berlin/New York: De Gruyter, 1995. p. 7-19.

_____. Generation — an important category in sociological childhood research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2000. v. 2. p. 102-113.

_____. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave, 2009. p. 21-33.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 361-378.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL METHODOLOGY, 6., 2004, Amsterdam. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, A. J. (Org.). **Sociedade civil e educação**. Campinas/São Paulo: Papyrus/Cedes/Ande/Anped, 1992. P. 9-14.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

VIÉGAS, Lygia de Souza. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. IN: **Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**. Salvador Ano 6, n.1, jan./jun. 2007.

VIEIRA, E. **Educação, trabalho e participação**: um estudo baseado em experiências vividas no meio rural baiano. 1990. 391 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

Enviado em Maio/2010

Aprovado em Abril/2010