

## **Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética**

Rita de Cassia Marchi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC – Brasil

**RESUMO – Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética.** Este artigo discute o uso da etnografia em pesquisas na área da Educação, de modo a refletir sobre as características de ‘pesquisas *com* crianças’ (com orientação teórica no campo da Sociologia da Infância) em espaços educativos formais (creches e pré-escola), focalizando a questão de *participação* e *voz* das crianças e, relacionado a isso, o uso de estratégias de ordem prática ou operacional que implicam em questões de ordem ética no campo da investigação.

Palavras-chave: **Etnografia. Ética. Pesquisa com Crianças. Sociologia da Infância.**

**ABSTRACT – Ethnographic Research with Children: participation, voice and ethics.** This article discusses the use of ethnography in research in the field of education, to reflect on the characteristics of ‘research with children’ (with theoretical orientation in the field of sociology of childhood) in formal educational spaces (kindergartens and pre-school), focusing on the issue of participation and voice of children, as well as the use of practical or operational strategies that involve ethical issues in the field of research. **Keywords: Ethnography. Ethics. Research with Children. Sociology of Childhood.**

## Introdução<sup>1</sup>

Nos anos 80 do século XX, ao mesmo tempo em que a Sociologia da Infância surgia no cenário científico – e recomendava, em sua vertente interpretativa, os métodos etnográficos como particularmente úteis para o estudo da infância (Prout; James, 1990)<sup>2</sup> –, emergia, nesse mesmo cenário, forte movimento de crítica ao modo clássico de fazer etnografia. Esse movimento, surgido na própria Antropologia, interrogava sobre os limites da capacidade do antropólogo-etnógrafo de conhecer o Outro e criticava a *autoridade etnográfica*, pelo fato de a etnografia ser um monólogo no qual a única voz era a do pesquisador que falava em nome dos membros de determinado povo ou cultura. Era uma presença excessiva e, paradoxalmente, também ausente ou insuficiente: excessiva porque “Ela apagaria as vozes, as interpretações, os enunciados daqueles sobre quem fala” (Caldeira, 1988, p. 134) e ausente ou insuficiente porque se omitia atrás de noções gerais como cultura ou povo. Presença “insuficientemente crítica” (Caldeira, 1988, p. 3), portanto, a respeito de si mesma e do fato de que o conhecimento que a etnografia produz está situado, por um lado, em um processo de comunicação marcado por relações de desigualdade e poder e, por outro, num campo de forças em permanente disputa pela definição dos enunciados aceitos como legítimos ou verdadeiros<sup>3</sup>.

Essa crítica, surgida no contexto de “[...] desintegração e redistribuição do poder colonial após 1950 e os ecos desse processo nas teorias culturais radicais das décadas de 60 e 70” (Clifford, 2005 [1983], p. 102) – onde se pode situar Geertz, Baktin, Foucault, Bourdieu, entre os expoentes mais proeminentes – reconfigurou de forma decisiva o modo de fazer etnografia e retirou da Antropologia o monopólio do seu uso, permitindo que outras disciplinas, inclusive fora das Ciências Sociais, passassem a utilizar os métodos etnográficos em investigações.

A desconstrução do modelo clássico da autoridade etnográfica teve como contrapartida o surgimento de novas formas de fazer etnografia, que são hoje conhecidas como reflexivas, dialógicas ou polifônicas. A discussão central e a principal mudança ocorrida se deram em torno da questão da voz: quem e de onde se fala. Essa reflexão<sup>4</sup> sobre a relação de poder entre pesquisador e pesquisado e a consideração das diversas vozes (polifonia) presentes no campo da pesquisa vai incidir diretamente sobre as pesquisas etnográficas realizadas com crianças a partir da década de 90 do século XX. Importante notar que a própria mudança na nomenclatura – de pesquisa *sobre* se passa à pesquisa *com* crianças – já indica a nova disposição ou orientação dos pesquisadores em direção à participação e voz das crianças no processo da investigação. Mas, o imperativo de *dar voz* às crianças, sendo hoje já lugar comum nas pesquisas precisa ser reconsiderado pela possibilidade de esvaziar de sentido essa mudança epistemológica (e também metodológica) que ocorreu em oposição ao fato de a criança ser uma espécie de “fantasma onipresente” (Sirota, 2001) nos estudos que a tinham por objeto, pois eram sempre professores e pais, além do próprio pesquisador, que falavam sobre ela e em seu nome<sup>5</sup>.

*Dar voz*, no entanto, tem aqui um duplo e imbricado significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que pesquisadores assumem a posição política de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que passa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir.

Sobre o segundo sentido, deve-se considerar, em primeiro lugar, que não se trata de *dar* (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa. Lembrando que, no caso das crianças – em especial as pequenas –, essa voz não é nem só nem necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão<sup>6</sup>. Em segundo lugar, dar voz não significa mais falar em nome do outro, como no modelo monológico das etnografias clássicas, isto é, não se trata mais de subsumir a voz do(s) outro(s) à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico, ainda que essa voz possa ser/estar, politicamente falando, bem intencionada<sup>7</sup>.

A partir disso, neste artigo, discuto o uso da etnografia em pesquisas na área da Educação, de modo a refletir sobre as características de ‘pesquisas *com* crianças’ (com orientação teórica no campo da Sociologia da Infância) em espaços educativos formais (creches e pré-escola), focalizando a questão de participação e voz das crianças e, relacionado a isso, o uso de estratégias de ordem prática ou operacional que implicam em questões de ordem ética no campo da investigação.

## Discutindo Etnografia

Para refletir sobre a afirmação – muitas vezes generalizada e indiscriminada – de pesquisadores na área da Educação sobre a realização de etnografias, começo por situar a etnografia em sua gênese, isto é, como resultado de um processo teórico-textual de pesquisa sobre povos e culturas exóticas (não ocidentais), elaborado por antropólogos a partir da década de 20 do século XX. Sendo a etnografia o modo de conhecer culturas criado pela Antropologia, só podemos entender as virtudes e vicissitudes de seu uso entendendo o modo como se desenvolveu na disciplina que o criou (Uriarte, 2012)<sup>8</sup>. Se na área da Educação a realização de etnografias está, metodologicamente, na moda, dentro da matriz que a engendrou ela passa já há algum tempo - como destacado no início deste texto - por uma série de revisões críticas, epistemológicas e hermenêuticas que é preciso considerar quando se afirma que se fez ou se está a fazer uma etnografia.

As pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados. Isso quer dizer que a realização de toda etnografia pressupõe trabalho de campo intensivo e de longa duração exercido por especialistas preparados nas universidades (formação teórica). Se o trabalho de campo propriamente dito não é invenção da Antropologia, a observação participante é. E

ela acontece com o envolvimento intenso e intersubjetivo no campo da pesquisa, tendo por resultado a etnografia, ou seja, a descrição cultural realizada a partir da experiência do contato intercultural. Aqui, a imagem é a de um estranho que entra em contato com uma cultura exótica e sofre uma espécie de iniciação (a ideia de *virar nativo*) que o levará à interação com os membros da cultura investigada<sup>9</sup>. Clifford (2005, p. 118) destaca que essa interação, ou no mínimo a aceitação do pesquisador no campo da pesquisa, implica geralmente numa relação semelhante à da amizade (essa ideia será retomada mais adiante na discussão sobre etnografias realizadas *com* crianças).

O modelo da etnografia clássica (descrição monológica explicativa de culturas não ocidentais) perdurou incontestável até os anos 60 do século XX, mas, nos anos 70, Clifford Geertz estabelece um novo paradigma para a sua realização, subscrevendo a tradição antipositivista de Dilthey e Weber. Geertz (1978) define cultura como uma *teia de significados* que o ser humano teceu e na qual está enredado e etnografia como o processo de interpretação ou *descrição densa* de culturas. Em *A interpretação das Culturas*, ele é, portanto, o arauto da desconfiança em relação à capacidade explicativa do modelo clássico das representações culturais holísticas fechadas sobre povos não ocidentais<sup>10</sup>.

A etnografia interpretativa definida como descrição densa da realidade observada é amiúde referenciada nas pesquisas etnográficas na área da Educação. Cabe, no entanto, num processo reflexivo, procurar ver se é isso mesmo que realizamos em nossas pesquisas e nas que orientamos. Minha hipótese é a de que, nessas pesquisas ditas etnográficas, os pesquisadores tendem a considerar que a descrição pormenorizada (ou detalhada) de determinados fatos ou eventos significa, por si só, uma *descrição densa* tal como preconizada por Geertz (1978)<sup>11</sup>.

A descrição densa, no entanto, significa menos descrever as minúcias ou detalhes de um fato (essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização) e mais situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato se inscreve. Para tornar a descrição densa é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere. No caso das investigações etnográficas com crianças, seria, portanto, compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis. Seria preciso, portanto, estabelecer uma ligação que vai do nível microscópico em que a ação é pormenorizadamente descrita (registrada pelo investigador etnógrafo) e o nível mais amplo de onde a ação ao mesmo tempo partiu (pois tem por referência um mundo de significados compartilhados – as culturas infantis)<sup>12</sup> e onde ela volta a se realocar (re)produzindo ou (re)construindo esse compartilhamento ou essas culturas. O fato complicador aqui é que as crianças estão sempre integrando e participando de dois registros culturais (duas teias) complexamente interligados: as culturas infantis e a cultura dos adultos (Corsaro, 2011). Assim, a interpretação de fatos ou atos observados no âmbito das culturas infantis não pode, ao mesmo tempo, deixar de ser ou estar relacionada ao quadro amplo da

cultura envolvente (dos adultos). Aqui se retém a ideia de que investigar a infância ou realizar pesquisas com crianças significa também alcançar compreensão sobre a sociedade de forma mais ampla (Sarmiento; Pinto, 1997; Scott, 2005; Mayall, 2005).

O que pretendo discutir é o fato de que utilizar a observação participante como técnica central de pesquisa não significa necessariamente que o resultado seja ou tenha que ser uma etnografia no sentido de uma *descrição densa* com toda a implicação semiótica/interpretativa que a expressão original indica. O que geralmente temos nos resultados das pesquisas com crianças são diferentes níveis de interpretação (mais ou menos densos) na análise dos dados, assim como são também diferentes os níveis da efetiva participação das crianças nas pesquisas e a participação do pesquisador nas observações que realiza. Em vista disso, aqui se registra uma dupla necessidade ou duplo elo a ser atingido: a participação das crianças nas atividades do observador (pesquisa) e a participação do observador nas atividades das crianças.

Há de se estabelecer diferença entre o mero uso de técnicas (observação participante, entrevistas não estruturadas, conversas informais, registros audiovisuais, etc.), que são condição necessária, mas não suficiente para a realização de etnografias, e a efetiva construção de uma etnografia<sup>13</sup>. Isto é, o fato fundamental de que uma etnografia não resulta simplesmente do uso de métodos etnográficos, pois etnografia “[...] não é [só] método. [...] Toda etnografia é também teoria” (Peirano, 2014, p. 383).

Sobre essa reflexão, já é possível encontrar, tanto na área da Antropologia quanto na área da Educação, autores que denominam o uso indiscriminado da etnografia como *abuso*, *moda*, ou *vulgarização* e, por isso, se esforçam em discutir o que é ou não é etnografia, e o modo equivocado como ela vem sendo compreendida e utilizada em pesquisas<sup>14</sup>. Neste texto, discuto apenas o uso que é feito da etnografia nas pesquisas na área da Educação, mas outros autores discutem esse uso também em áreas como Design, Marketing, Psicologia, Administração, Saúde, etc.

Em relação às críticas realizadas por diversos autores à apropriação apenas instrumental do uso da etnografia nos estudos de Educação, os resultados da pesquisa de Tosta (2008) – que procurou identificar, mapear e analisar os modos como o campo da Educação vem incorporando a etnografia – evidenciaram que a maioria desses estudos não mostra claramente como a apropriação/transposição do método foi feita, mostra “ausência de base teórica” e “duvidosa apropriação metodológica” (Tosta, 2008, p. 1). Igualmente, Mattos (2011, p. 39) alerta para o risco do “simulacro da abordagem teórico-metodológica etnográfica” por parte de pesquisadores nessa área que, de “[...] maneira inadequada [...] têm-se apropriado dos instrumentos de pesquisa etnográficos e da etnografia mesma”<sup>15</sup>.

De maneira geral, as críticas salientam o desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, a falta de teoria ou a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e o pouco tempo de trabalho de campo realizado. Em relação a isso, há de se

salientar, como o fazem esses críticos, que o tempo minimamente necessário para a realização de uma etnografia não é compatível com o tempo atualmente concedido para a titulação em nossos programas de Mestrado.

A apropriação e a transposição da metodologia antropológica ou etnográfica nas pesquisas em Educação foram possíveis por dois fatores de ordem histórica e epistemológica interligados. Primeiro, a sua utilização já nos anos 30 do século XX em pesquisas sociológicas no meio urbano, ou seja, o fato de que o surgimento da Sociologia Urbana (na Escola de Chicago) precedeu o da Antropologia Urbana (Magnani, 2003). Primeira transposição, portanto: a etnografia passa a ser usada também nas pesquisas sobre problemas sociais nas metrópoles. Há de se destacar, no entanto, que no Brasil é somente em meados dos anos 70 que a Antropologia se volta para os contextos urbanos e, mais propriamente, para as periferias das grandes cidades (Magnani, 2009). O segundo fator dessa transposição eu localizo em um movimento ocorrido nos anos 80, no interior da Sociologia da Educação, e que está relacionado ao que o sociólogo Alain Touraine denominou de *retorno do ator* à teoria sociológica (Nogueira, 1995). Esse retorno se situa, de acordo com Giddens (1989), no contexto de crise ou do fim do *consenso ortodoxo* que dominou o *mainstream* teórico até meados dos anos 70 e que compreendia os indivíduos como menos cognoscitivos do que eles realmente são. Isto é, tanto a sociologia funcionalista quanto a marxista – paradigmas em oposição na academia até esse período – compreendiam as ações dos indivíduos como resultado de forças sociais que eles não entendem nem controlam. A partir dessa crise, portanto, será o paradigma weberiano, com a sociologia compreensiva, que fornecerá a grade de leitura dominante nas pesquisas sociológicas e, claro, também nas antropológicas, pois Geertz assume, já nos anos 70, o paradigma weberiano ou interpretativo na análise das culturas e na própria definição do conceito de cultura<sup>16</sup>.

Foi o contexto, portanto, da *crise de paradigmas* e do deslocamento do olhar analítico das macroestruturas para os sentidos da ação social nas microestruturas, ocorrido na Sociologia da Educação, que propiciou a aproximação dessa disciplina com a Antropologia por meio da importação do método etnográfico nas pesquisas que passam a penetrar na *caixa preta* que era, até então, o cotidiano das escolas e seus atores (Nogueira, 1995; André, 1995).

De certa forma, a etnografia – o que quer que se considere que ela seja – ao mesmo tempo em que era fortemente criticada em sua forma clássica, passava a ser indicada como a metodologia mais apropriada para todo e qualquer estudo que tivesse por objetivo *compreender* um modo de vida<sup>17</sup>. Foi, assim, o alargamento do uso da etnografia e seus resultados problemáticos, em especial na área da Educação no Brasil, o que motivou alguns autores a tomar esse tema para reflexão. A preocupação é destacar que a etnografia não é o resultado direto do simples uso de métodos etnográficos. Ela não pode ser entendida, então, como mero conjunto de técnicas qualitativas na aproximação e na investigação de problemas sociais (Tosta, 2008).

Finalizando esta parte do artigo, destaco as palavras de Uriarte (2012) quando afirma que dizer que a etnografia tem relação intrínseca com a Antropologia não significa dizer que ela é *propriedade* dos antropólogos, mas afirmar o quanto sua realização é complexa e que a adoção de um método de uma disciplina com a qual ele tem visceral relação não é tarefa simples. Assim, se por um lado é interessante que a etnografia (aqui, no sentido *de método informado teoricamente* pela ciência antropológica) venha despertando entusiasmo nos últimos anos, em diversas áreas do conhecimento, a ponto de ser considerado que “todo mundo pode fazer etnografia” (Uriarte, 2012, p. 1), por outro lado, dentro da disciplina que a engendrou, a etnografia passa, já há algum tempo, por revisões críticas, epistemológicas e hermenêuticas, que é preciso conhecer como condição *sine qua non* de sua alegada utilização<sup>18</sup>.

### **Etnografia com Crianças: participação, voz e questões éticas**

A discussão sobre ética em pesquisas que têm por tema a(s) criança(s) ou a infância e que, por isso, empreendem métodos de pesquisa (observação participante, entrevistas, grupos focais, produção de desenhos, fotos, vídeos, etc.) que preveem a *participação* das crianças e a escuta das *vozes infantis* teve início no momento que se estabeleceu um novo paradigma para os estudos sociais da infância (Woodhead; Faulkner, 2005; Fernandes, 2016). Como se sabe, as principais asserções desse novo paradigma são considerar a criança como ator social de pleno direito, e a infância como construção social.

No início deste texto me referi ao fato de a Sociologia da Infância ter emergido no cenário científico no mesmo momento da crítica à autoridade etnográfica clássica, que reconfigurou o modo de fazer etnografias. Assim, argumentei que as ideias de *polifonia*, *dialogia*, *participação* e *intersubjetividade*, hoje declaradamente presentes nas pesquisas etnográficas realizadas *com* crianças, têm origem nisso que Jenks (2005) e, recentemente, Alanen (2016) chamam de “*postmodern turn*” (virada pós-moderna) na teoria social e o seu impacto sobre a produção das Ciências Sociais. Argumentei também que, nessa mesma seara, o *retorno do ator* à teoria social no contexto do fim do consenso ortodoxo no *mainstream* sociológico possibilitou a mudança do estatuto teórico da criança de objeto passivo de socialização adulta para a sua consideração como ator social, sujeito de plenos direitos.

O que ainda não mencionei é que essa mudança no estatuto teórico da criança e da infância (e, portanto, o próprio surgimento da Sociologia da Infância) ocorre também junto à mudança no seu estatuto social, com a proclamação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989. Na Convenção, como se sabe, pela primeira vez foi garantido às crianças o direito de participação e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito (artigo 12). Se no texto da Convenção esses direitos estão relacionados a processos judiciais e administrativos que dizem respeito à criança, eles foram rapidamente também levados em conta nas pesquisas. Assim, no que segue, discuto algumas questões sobre participação e ética principalmente no que se refere à etnografia realizada *com*

crianças já que essa é a metodologia particularmente indicada pelos sociólogos da infância no eixo interpretativo da disciplina<sup>19</sup>.

Sendo recente a compreensão das crianças como sujeitos de direitos e, portanto, recente a discussão sobre ética nas pesquisas que as envolvem, é importante mencionar, mesmo rapidamente, o modo tradicional de se fazer pesquisa sobre crianças na área da Psicologia, pois, como afirmam Woodhead e Faulkner (2005, p. 3), os psicólogos são peritos em “escutar a criança” e em a “observar sistematicamente”. De forma sintética, pode-se dizer que críticos, tanto de dentro quanto de fora da comunidade psicológica, atualmente consideram eticamente inaceitáveis procedimentos de pesquisas utilizados – até bem pouco tempo atrás – com crianças<sup>20</sup>. Esses procedimentos são hoje fortemente criticados por negligenciarem os direitos, as emoções e a ação das crianças no processo de pesquisa.

Não é objetivo deste texto discutir as características de tais procedimentos, utilizados massivamente até os anos 80 do século XX e que adotavam, muito comumente, também métodos etológicos<sup>21</sup>. Nesses procedimentos, sabe-se, a criança era compreendida essencialmente como *objeto* de estudo em experiências de laboratórios – a criança no *tubo de ensaio* ou na *situação estranha*. Hoje, o que se critica em termos éticos são os danos emocionais causados (aflição, tristeza, stress, dor, decepção, pânico, confusão, etc.), além dos danos morais, pela falta de consentimento e mesmo de conhecimento da pesquisa por parte da(s) criança(s) envolvida(s), já que para essa tradição empirista o sucesso da investigação dependia, em parte, do fato de a criança-objeto não saber que estava sendo observada/estudada.

É nesse ponto em particular que gostaria de discutir as estratégias de *entrada no campo* utilizadas por pesquisadores que realizam etnografias sobre/com crianças. Em especial, refletir sobre a ideia de *entrada reativa* e os papéis ou fachadas de *adulto atípico*, *adulto incompetente* ou de *amigo*, propostos pelo pesquisador William Corsaro, de modo a não somente facilitar a aceitação do pesquisador no campo da pesquisa pelos grupos de pares infantis, mas também para que não percebam que estão sendo observados ou participando de uma pesquisa.

As estratégias mencionadas, que constroem as *personas* que o pesquisador assume diante das crianças-alvo da pesquisa, servem ao propósito de que elas se comportem da maneira mais natural possível para que se possa efetivamente capturar a dinâmica da construção das culturas de pares infantis no contexto social/institucional da pesquisa (creches e pré-escolas). Nesse sentido, quando a estratégia é bem sucedida, o resultado é o de (re)estabelecer paradoxalmente (pois a intenção do investigador é a de se *tornar nativo*, isto é, um *igual* ou *menos diferente*) a distância entre o investigador (sujeito) e seu objeto. Distância que é acrescida quando a relação de investigação envolve adulto(s) e criança(s). Aqui, portanto, uma primeira questão: não se estaria voltando, dessa maneira, à premissa positivista do pesquisador com postura imparcial e neutra (em uma palavra: distante) diante de seu objeto para garantir a objetividade na recolha dos dados, interferindo o menos possível nas situações observadas?



Sendo a pesquisa etnográfica definida, em grande parte, pelas relações intersubjetivas tecidas no campo da pesquisa, pode-se dizer que a “apresentação do eu” (Goffman, 1975) do pesquisador assume diversas personas que ele precisa administrar conforme esteja diante de crianças que fazem parte do grupo que observa, de crianças que estão fora do seu escopo investigativo e de outros adultos presentes na escola.

A *entrada reativa* que Corsaro (2005) e Corsaro e Molinari (2005) indicam como sendo uma boa estratégia para a entrada e aceitação do investigador no campo da pesquisa, refere-se à postura de não agir como os outros adultos do contexto escolar. Assim, o pesquisador deve circular por locais onde geralmente os adultos não circulam (área dos brinquedos, caixa de areia, trepa-trepa, etc) e, uma vez nesses espaços exclusivos das crianças, não deve fazer perguntas nem dar ordens ou iniciar qualquer contato ou ação; deve simplesmente esperar que as crianças tomem a iniciativa da interação. O investigador apenas reage, portanto, ao contato estabelecido pela(s) criança(s). Nesse sentido, o papel ou a face que assume no campo é o de um “adulto atípico” (Corsaro, 2005). Isso porque ele não se comporta como outros adultos do contexto escolar, com a intenção de fazer as crianças acreditarem que é apenas mais um amigo (um membro da cultura de pares local). Uma vez estabelecida essa (falsa?) identidade junto às crianças que se pretende observar/investigar, o pesquisador tem o caminho aberto para entrar na vida das crianças, participar, quase como membro nativo, das suas culturas de pares e, enfim, fazer todas as perguntas, mas isso, quando elas não se fazem mais necessárias, pois o investigador já estará *desde dentro* compreendendo o que está a ocorrer na *tribo* que observa<sup>22</sup>.

Ao descrever essa estratégia me refiro agora à etnografia que eu realizei com crianças em *situação de rua* (Marchi, 1994). Tal como afirma Corsaro (2005) sobre os anos 70, quando iniciou suas pesquisas *sobre* crianças, na época em que realizei meu trabalho de campo, no início dos anos 90, também ainda não havia discussão sobre ética em pesquisas que tinham crianças por objeto de estudo. No entanto, eu já havia sido orientada sobre as dificuldades de entrada e aceitação do pesquisador no campo da pesquisa e sobre a delicadeza das relações que envolvem os atores em presença numa pesquisa etnográfica. Já estava a par da crítica tecida à autoridade etnográfica e também já estava clara para mim a diferença de postura entre um espião e um pesquisador (Geertz, 1975; Zenobi, 2010).

Nesse sentido, já era corrente em nossa formação em Antropologia que os bastidores do trabalho de campo, ou a (inter)subjetividade presente no campo da pesquisa deveria deixar o lugar pequeno e marginal que ocupava na parte introdutória das etnografias para ser também objeto de reflexão do investigador relativamente às relações de poder que permeiam o ato investigativo. Isto é, as dificuldades e os problemas ocorridos no campo deveriam compor o texto etnográfico como – paradoxalmente – uma forma de construir objetivamente o estudo: descrever as dificuldades em campo e as decisões tomadas, de forma que as condições em que a pesquisa foi realizada se constituam em variáveis importantes para os resultados da investigação (Cicourel, 1980)<sup>23</sup>.

Corsaro iniciou suas pesquisas etnográficas sobre crianças numa época (meados dos anos 70) em que os métodos tradicionais de investigação da Psicologia do Desenvolvimento eram ainda amplamente aceitos. Por isso, ele afirma ter, na sua primeira pesquisa em um jardim de infância, observado as crianças a partir de uma área de observação restrita usada por alguns psicólogos do desenvolvimento (Corsaro, 2005, p. 447). Nessa primeira investigação, passou semanas a observar as crianças sem que elas soubessem disso. No entanto, passado um tempo, sentiu necessidade de envolver-se “[...] diretamente nas interações entre pares das crianças” e, em resposta à pergunta “Como é que um homem crescido faz para ser aceite nos mundos das crianças?” ele responde que “[...] não poderia ser visto como um adulto típico”, isto é, como “ativo” e “controlador” (Corsaro, 2005, p. 446).

Esse pesquisador, portanto, assim define etnografia e a forma de realizá-la:

Etnografia é o método que os antropólogos utilizam mais frequentemente para estudar culturas exóticas. Este método requer que o investigador entre, seja aceito e participe nas vidas daqueles que estuda. Neste sentido, a etnografia implica, por assim dizer, ‘tornar-se nativo’. Estou convencido de que as crianças têm as suas próprias culturas e eu sempre quis tornar-me parte de e documentá-las. Para fazer isso eu precisei entrar nas vidas quotidianas das crianças – para ser uma das crianças o melhor que pudesse (Corsaro, 2005, p. 446, grifo no original).

O que causa estranhamento é que, tantos anos depois da primeira entrada em campo (primeiro como observador oculto e depois como *adulto atípico*) e já a par da discussão ética e metodológica sobre pesquisas com crianças, esse autor não faça nenhuma referência crítica às suas estratégias de aproximação às culturas infantis que investigou, no artigo em que afirma “rever” sua atuação de “[...] entrada no terreno e a aceitação em escolas e culturas de pares [...] ao longo dos últimos 28 anos” (Corsaro, 2005, p. 445). O mesmo ocorre em outros textos: nenhuma reflexão crítica ou considerações éticas sobre sua atuação no campo de pesquisa (Corsaro, s/d; 2002; 2011; Corsaro; Molinari, 2005)<sup>24</sup>. Em seus artigos, na verdade, a ênfase está no papel de investigador *participante* e no estatuto de *amigo* das crianças. Ou seja, a ênfase é dada ao sucesso que obteve na aproximação das crianças fazendo-se passar por *adulto atípico* e, na Itália (onde não dominava o idioma local), também por *adulto incompetente* (isto é, um *idiota*<sup>25</sup> ou uma *espécie de criança grande simplória*) (Corsaro, 2005, p. 452).

No artigo que propõe uma revisão de sua metodologia ao longo de 28 anos pesquisando crianças, Corsaro (2005, p. 445) afirma apenas que, nesse tempo, tem visto seu trabalho “[...] deslocar-se de uma pesquisa *sobre* para uma pesquisa *com* crianças”. No entanto, não fornece evidências da participação das crianças em suas pesquisas e nem indícios do mencionado deslocamento, já que nos dá a conhecer apenas a sua participação na vida das crianças<sup>26</sup>. Faço essa observação pelo fato de que, em nenhum dos textos aqui analisados, esse autor menciona o

fato de ter pedido consentimento ou mesmo comunicado às crianças que estava realizando uma pesquisa sobre ou com (?) elas. Nos referidos textos, o pesquisador afirma ter comunicado e pedido consentimento apenas aos pais e professores<sup>27</sup>.

Abaixo segue relato desse pesquisador sobre o encontro inicial, numa creche, com uma criança de um grupo que observava. Ele estava, há dias, nos locais frequentados pelas crianças, mantendo-se firme na estratégia da *entrada reativa*, embora ainda não tivesse tido qualquer interação com as crianças: “Eu queria dizer alguma coisa (‘qualquer coisa’) às crianças, mas mantive-me com a minha estratégia e permaneci silencioso” (Corsaro, 2003, p. 5, grifo no original). Isso até o dia em que uma criança se aproxima e pergunta: “O que t’as a fazer?” Ao que o pesquisador responde: “Só a olhar”. Entretanto, a criança insiste em saber o motivo de sua presença ali, no monte de areia das crianças: “P’ra quê?” E o investigador responde: “Porque gosto”.

Fica difícil compreender porque o investigador optou em não falar a verdade, mesmo que ela pudesse não ser totalmente compreendida pela criança. Afinal, se afirma que as crianças, como atores sociais, “apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto” no processo que cunhou de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002; 2011), por que não permitir que aquela criança (re)elaborasse de forma criativa uma resposta sincera, da parte do investigador, à pergunta que fez sobre a presença (estranha) dele no seu local de brincadeiras? Para Alderson (2005, p. 263), o consentimento informado e voluntário ajuda a proteger as crianças de “[...] investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas”, impedindo também que sejam *infantilizadas* pelo pesquisador, no reforço das noções de incompetência infantil.

Todos que pesquisam com crianças pequenas sabem das dificuldades inerentes à obtenção do seu consentimento informado no contexto de creches e pré-escolas. Essa dificuldade, no entanto, não autoriza os investigadores a desprezar esse princípio que é, ao mesmo tempo, ético e teórico (Ferreira, 2010). Se às crianças é facultado o direito de participação em assuntos que lhe dizem respeito ou que as envolvem, elas têm o direito de serem informadas sobre as pesquisas que as têm por tema e o direito de delas aceitar participar ou não. Isto porque o processo de obtenção do consentimento ou *assentimento* (Ferreira, 2010) o evidencia como “[...] um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem como das interpretações que as crianças tecem a cerca do investigador” (Ferreira, 2010, p. 1).

O estranhamento em relação à postura do pesquisador aumenta quando, na sequência do relato sobre a interação com a criança que o interpelou, Corsaro faz a seguinte consideração metodológica relativamente à outra pergunta que a mesma criança lhe fez querendo saber como é que ele, um desconhecido, sabia o nome dela:

Fiz o que os adultos raramente fazem quando falam com crianças pequenas, especialmente se pensam que as crianças não entenderão a resposta. *Disse a verdade sem*

*tentar simplificar*: ‘ouvi a Laura e outros meninos a chamarem-te Sue’ (Corsaro, 2003, p. 6, grifo meu).

Assim, cabe perguntar: por que esse pesquisador não fez o mesmo (dizer a verdade) quando a criança indagou o que ele fazia na área de brinquedos do seu jardim de infância?

Em seus artigos são muitas as menções que Corsaro faz à curiosidade das crianças sobre sua presença e os variados papéis que elas lhe atribuíam diante do enigma que ele lhes significava. No entanto, em nenhum texto o pesquisador menciona que, alguma vez, tenha esclarecido as crianças sobre suas intenções:

Durante o primeiro mês, as crianças estavam curiosas acerca de mim e do porque eu estar por ali todos os dias. Fizeram-me muitas perguntas que seguiram a sequência geral: ‘Quem és tu?’, ‘És professor?’, ‘Vens jogar um jogo conosco?’ [essa é a pergunta feita às crianças quando querem envolvê-las em experiências de investigação que ocorrem rotineiramente nesta escola laboratório], ‘É s pai?’ [...]. Na altura deste primeiro estudo, a minha resposta a todas as perguntas acerca da informação adulta foram ‘não’, porque eu não era professor, investigador experimental ou pai (Corsaro, 2005, p. 450-451).

Na *definição da situação* (Goffman, 1975), isto é, na atribuição de sentido à situação da pesquisa e em resposta às crianças que desejavam obter uma informação situacional (o que está acontecendo aqui? quem é você?), o pesquisador negou a informação necessária para que as crianças pudessem orientar sua ação. Assim, elas deduziram que o investigador era um mágico que adivinhava nomes, quando na verdade ele as conhecia porque estava há dias observando tudo o que se passava no interior da creche.

De acordo com Goffman (1975), embora existam diferentes maneiras de definir uma mesma situação, as definições estão permeadas por relações de poder que existem na medida em que umas são mais legítimas que outras: a legitimidade resulta do fato de alguém ter o poder de propor e sustentar uma dada definição. Portanto, Corsaro não questiona, reflexivamente, a relação de poder que envolve a situação de pesquisa e que, no caso de pesquisas com/sobre crianças é acrescida do poder geracional. Na verdade, parece mesmo ter se beneficiado desse poder: as crianças o definiram como mágico e, a partir disso, segundo o próprio pesquisador, foi aceito como amigo entre elas. O fato de que as crianças passaram a considerá-lo um adulto incompetente ou idiota, no país em que ele não dominava a língua, mostra como, na verdade, as relações de poder podem ser invertidas, mostrando-se relativas aos contextos e interações. Mas Corsaro não faz nenhuma reflexão sobre essas questões, pois seu interesse parece voltado apenas a demonstrar como as crianças o consideravam um verdadeiro amigo, isto é, o fato de que foi efetivamente aceito nas culturas de pares infantis que investigou.

Esse pesquisador, portanto, não toma a si mesmo e às suas estratégias como “objeto de reflexividade metodológica” (Ferreira, 2010),

embora afirme acreditar que “[...] todas as etnografias se beneficiariam, tanto metodológica como teoricamente, de um registo cuidadoso do processo de entrada no terreno” (Corsaro, 2005, p. 445). Nesse ponto, me reporto à reflexividade metodológica que Ferreira (2010) realiza sobre suas pesquisas com crianças pequenas e também ao meu próprio exercício de me pensar junto às crianças “de rua”:

Durante a pesquisa que realizei nas ruas tinha sempre presente em mim uma espécie de ‘consciência externa’, algo como um ‘olho de fora’, que me observava observar. Quem era eu? O que fazia ali? A cena social da pesquisa que eu e aquelas crianças compúnhamos no cenário urbano era nossa certeza de existir enquanto ‘diferenças’. Mas, era tudo muito contraditório, porque diariamente nos embatíamos na luta pelo poder de condução daquela cena. Se, de início, via apenas a mim como detentora de certos poderes (etário, social, intelectual, normativo), aos poucos pude perceber a parcela de poder que as crianças também detinham sobre mim e a pesquisa. E era na intersecção do meu cotidiano de pesquisa (momento liminar e de passagem) com o cotidiano daquelas crianças na rua; era no entrecruzamento de nossas biografias, de nossas ‘histórias de vida’; que eu percebia a posição consensualmente ‘superior’ do pesquisador ser colocada em xeque (Marchi, 1994, p. 71).

Hoje, passados mais de 20 anos, percebo que o que denominei de *sensação esquizofrênica* ou de uma *consciência externa* como um *olho de fora* que me observava observar as crianças, e que me fazia refletir sobre minha presença entre elas, é o que Ferreira (2010) compreende como “[...] considerar a si próprio como objeto de reflexividade metodológica”, aquilo que a fazia pensar a si mesma e “na relação com aqueles Outros-crianças pequenas”, percebendo os “poderes relativos que adultos e crianças jogam nos seus encontros sociais”. Nesse sentido, o que essa autora sublinha é “[...] o potencial que se encerra nessa alteridade (adultos e crianças) para produzir conhecimento crítico, relexivo e transformador acerca de ambos” (Ferreira, 2010, p. 154)

Como já mencionado, os investigadores que realizam pesquisas com crianças pequenas não podem usar o alibi da pouca idade ou da incompetência (limites da linguagem verbal, compreensão e experiência social) para se abster de lhes informar sobre as pesquisas que as envolvem. Como argumenta Ferreira (2010), os próprios pesquisadores têm dificuldades (nunca tratadas nas suas considerações éticas e metodológicas) em explicitar claramente objetivos e antecipar consequências sociais e políticas de suas pesquisas aos sujeitos da investigação, não sendo exclusivo das crianças, portanto, não compreender de forma cabal os objetivos e alcance de uma pesquisa, já que também sujeitos adultos podem não alcançar essa compreensão. Isso não impede, no entanto, “[...] que entendendo apenas parte da informação que lhes foi prestada umas e outros reelaborem interpretações acerca do que trata a pesquisa” (Ferreira, 2010, p. 164).

Essa mesma autora, embora com dificuldades de explicar sua pesquisa ao grupo com o qual pretendia trabalhar, não fugiu ao princípio ético de obtenção do consentimento/assentimento informado, dizendo às crianças o que entendeu ser pertinente para tomarem uma decisão: o que pretendia (tema da pesquisa) e como (observação participante). Assim, num movimento reflexivo, discute o valor epistemológico dos “sentimentos contraditórios e as tensões geradas” na entrada e na aceitação de sua presença no campo, destacando a “importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa” (Ferreira, 2010, p. 167).

Em minha pesquisa, não havendo pais nem professores a quem solicitar consentimento, eu tinha que explicar apenas às crianças minha presença entre elas. E essa não foi uma tarefa fácil porque havia enorme desconfiança em relação à minha identidade e às minhas intenções. As desconfianças e receios deviam-se ao constante assédio que as crianças sofriam da parte da polícia, de jornalistas, de assistentes sociais e de funcionários do Juizado de Menores. Assim, sem conseguir explicar o que era uma etnografia, eu simplesmente disse que pretendia escrever um livro sobre suas vidas na rua, hábitos e maneiras de ser. Garanti a elas também que não tiraria fotos e que não usaria seus verdadeiros nomes em meu livro (Marchi, 1994).

Da mesma maneira, em pesquisa sobre interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em uma creche, e já com o consentimento de pais e professores, Santos (2014) sentou no chão de uma sala de aula e perguntou às crianças presentes se poderia aprender a brincar com elas. As crianças ficaram todas caladas, apenas olhando a pesquisadora, até que começaram a correr em círculos ao seu redor. Nesse momento ela entendeu que haviam aceitado seu pedido, pois tinham, literalmente, a incluído em uma brincadeira. O assentimento (Ferreira, 2010) das crianças, portanto, foi dado em uma linguagem diferente da adulta, em uma espécie de abraço coletivo, em algazarra. Mas, isso não impediu que, no decorrer da pesquisa, as crianças expressassem dúvidas quando a pesquisadora tomava notas junto a elas ao invés de simplesmente brincar (como havia dito no dia de sua apresentação). Nesses momentos, a pesquisadora aproveitava para refinar as informações dadas nos primeiros encontros e renegociar com as crianças sua presença na creche, construindo naquele coletivo a relação social da investigação a partir das interpretações tecidas sobre o investigador e suas ações.

Espero ter deixado claro o fato de que a *entrada reativa* e o papel de *adulto atípico* (estratégias defendidas por Corsaro como adequadas à entrada e aceitação de investigadores no campo de pesquisa sobre/com crianças pequenas) não são, do ponto de vista ético, problemáticos em si mesmos. No entanto, assumir a postura reativa e o papel de adulto atípico (não autoritário, não controlador, não ativo) no contexto investigativo não deve impedir de informar as crianças sobre a realização da pesquisa. Assim como essa informação não invalida nem desconstrói tais estratégias. O problema, do ponto de vista ético, constitui-se quando o pesquisador não se apresenta como tal às crianças e nem as infor-

ma sobre a pesquisa com ou sobre elas e suas brincadeiras, ainda que considere que sua compreensão sobre isso seja limitada. Isso porque

[...] a dissimulação do(a) etnógrafo(a) (sua profissão, seus objetivos, suas intenções, etc.) no interior do grupo a ser pesquisado desencadeia inconvenientes de ordem ético-moral que têm sido debatidos pelos pesquisadores que tendem a rejeitar a situação em que o investigador esconde suas verdadeiras intenções em campo. A figura do etnógrafo travestido de nativo é, portanto, rara na prática do método etnográfico colocando em risco o pacto de confiança e cumplicidade com o grupo que investiga e desde aí comprometendo a natureza dos dados por ele obtidos (Rocha; Eckert, 2008, p. 20).

O que destaco aqui é a necessária reflexividade que todo pesquisador deveria exercer diante de seu próprio trabalho, pois, como argumentam Gallacher e Gallagher (2008), é preciso reconhecer certa *imaturidade metodológica* nas pesquisas que envolvem crianças, admitindo, portanto, nossa vulnerabilidade e falibilidade como pesquisadores.

Recebido em 11 de outubro de 2016  
Aprovado em 08 de setembro de 2017

## Notas

- 1 Este artigo é decorrente de estágio pós-doutoral na área dos estudos da criança, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a supervisão do prof. Dr. Manuel Sarmiento e que teve financiamento da CAPES e da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Aos indivíduos e instituições que possibilitaram essa realização o meu agradecimento.
- 2 Sobre vertentes teóricas na Sociologia da Infância ver Sarmiento (2008).
- 3 A obra *Writing Culture* (editada em 1986 por J. Clifford e G. Marcus) deu origem ao movimento *pós-moderno* em Antropologia, que se colocou abertamente *contra a etnografia* clássica. Nos finais dos anos 80, antropólogos brasileiros se posicionaram em *defesa da etnografia* (Caldeira, 1988; Peirano, 1995), mas é somente no ano 2000 que foi publicado o *Manifesto pela Etnografia* (Willis; Trondman, [2000] 2008) na cena internacional.
- 4 Essa reflexão implica na chamada reflexividade (cf. nota 23).
- 5 A intenção de dar voz às crianças nas pesquisas – que decorre do reconhecimento da criança como *ator social* – corre risco de se tornar não só um *slogan* vazio, mas também equivocado em sua gênese. Vazio porque, em geral, essa intenção não é objeto de reflexão nas pesquisas, sendo tomada de forma naturalizada, como parte do novo paradigma, e sobre a qual não haveria questões a serem levantadas. A adesão ao princípio da participação funciona, então, como um passaporte ou salvo conduto que situaria a pesquisa na área da Sociologia da Infância (Marchi, 2017). E, equivocado porque, dar voz pressupõe uma *concessão* que a voz dominante faz à voz subordinada. Isto é, tem-se por pressuposto que o dono da palavra a cede, benemeritamente, àquele que não a tem.
- 6 A esse respeito, ver Sarmiento (2007).

- 7 Ferreira (2010, p. 159) ressalta ser preciso não confundir a fala (ou condições para falar) com *ter voz*, e nem reduzir “[...] a multivocalidade representada e até mesmo expressa por cada criança-ator nas suas vozes socialmente desiguais a um uníssono”. Ver, sobre esse assunto, Roberts (2005), Spyrou (2011), Fernandes (2016).
- 8 Assim como a cartografia só se compreende a partir da Geografia (Uriarte, 2012). Sobre a história da etnografia ligada à da Antropologia e sobre suas virtudes e problemas, ver também Peirano (1995; 2008).
- 9 Para definição e análise crítica do modelo clássico de etnografia como *potentoso gênero científico e literário novo e descrição cultural sintética baseada na observação participante* que se diferenciava das descrições dos viajantes, missionários, comerciantes e administradores coloniais, ver Clifford (2005).
- 10 Mas, se partem de Geertz para realizar a crítica às etnografias clássicas, os chamados pós-modernos rapidamente dele se afastam – assim como Geertz também deles se distancia em *Obras e Vidas, o Antropólogo como Autor* ([1988], 2005) – por considerarem que a antropologia interpretativa, tal como a antropologia clássica, não *deixa ver* o diálogo que se estabelece no trabalho de campo entre o investigador e seus *informantes* nativos (Clifford, [1983] 2005; Caldeira, 1988).
- 11 Para Magnani (2003, p. 2) a etnografia costuma ser confundida “[...] com o detalhismo, com a busca obsessiva dos pormenores na descrição das situações”, com “[...] ser porta-voz da população estudada, sobretudo quando esta é caracterizada como grupo excluído”, ou com “[...] a reprodução do discurso nativo, [...] nos quais, para melhor efeito de verossimilhança, são preservados erros de concordância ou sintaxe.” ou, ainda, vista “[...] como esforço em transmitir o ponto de vista do nativo em sua autenticidade não contaminada com visões externas” e como “[...] trabalho de campo em geral ou o conjunto das técnicas e métodos para fazer a pesquisa”.
- 12 Para Geertz (1978), a cultura é pública porque o significado o é. É possível localizar a cultura (ou as manifestações culturais) em atos ou fatos objetivos da vida social, e que são exteriorizados pelos atores sociais, porque esses compartilham significados comuns.
- 13 Para Rocha e Eckert (2008), sendo a etnografia específica da pesquisa antropológica, se outras ciências sociais recorrem à adoção de procedimentos técnicos desse método, como a observação e as entrevistas, esses são agora vinculados a outros campos teóricos de interpretação que não a teoria antropológica.
- 14 No campo das Ciências Sociais, ver essa crítica em Peirano (2008; 2014), Magnani (2003; 2009), Roch; Eckert (2008), Uriarte (2012), Oliveira (2013). No campo da Educação, ver André (1995), Mattos (2011) e Tosta (2008). Em geral, os autores chamam a atenção para os *mal-entendidos, desconhecimento, inadequação, simulacro*, que caracterizam boa parte das *etnografias* na Educação desde os anos 80, quando o método passou a ser adotado pela área.
- 15 Mattos (2011) exclui dessa crítica estudos sociolinguísticos de interações de sala de aula que, na maioria das vezes, são apropriados em termos etnográficos. Tosta (2008) faz a crítica mais forte à transposição da etnografia à área da Educação pelo fato de abrigar sentidos *alargados e imprecisos*. Uma imprecisão, que, segundo essa autora, pode ser encontrada inclusive na obra de autores, como André (1995), que visam esclarecer *o que é etnografia* aos pesquisadores dessa área.
- 16 Para Ortner (2011, p. 423), a segunda radical mudança teórica trazida por Geertz foi a de estudar a cultura do *ponto de vista do ator*, pois “[...] posicionou firme-



- mente o ator no centro do seu modelo e muito do trabalho posterior centrado na prática constrói-se sobre uma base geertziana (ou geertzo-weberiana)”.  
 17 Desde os anos 90, empresas como Microsoft, Nokia, Adidas, Coca-Cola, IBM, entre outras, têm também utilizado pesquisas etnográficas para entender melhor seus clientes (gostos, preferências, modos de vida). A Lego, em 2004, reconquistou o público infantil com pesquisa realizada com crianças sobre suas brincadeiras (Faria, 2009).  
 18 Não afirmo aqui – nem os autores mencionados – que só antropólogos podem fazer (boa) etnografia. Os requisitos para uma etnografia – feita ou não por antropólogos – estão expressos nos textos citados, incluindo o *Estudo de Caso Etnográfico em Educação* (Sarmiento, 2011).  
 19 É consenso, entre autores que discutem metodologias de pesquisa com crianças, o fato de que, para além da etnografia, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas utilizados na investigação, esta tem ganhos significativos quando a participação ativa das crianças no processo é solicitada e os seus conhecimentos (visões, perspectivas, pontos de vista), aceitos como genuínos e válidos. Ver sobre isso Christensen e James (2005).  
 20 Além de eticamente inaceitáveis, os críticos também consideram que tais procedimentos eram ainda “[...] metodologicamente incompreensíveis e ou teoricamente insatisfatórios” (Woodhead; Faulkner, 2005, p. 5). Segundo esses autores, no entanto, embora fortemente criticado, o procedimento da *situação estranha* continua a ser usado rotineiramente na atualidade.  
 21 Para uma exposição e uma revisão crítica das práticas de pesquisa em Psicologia e das mudanças que levaram da criança como objeto à criança como ator social e/ou participante, passando pela criança como sujeito, ver Woodhead e Faulkner (2005), que não se esquivam de também relativizar, até certo ponto, as atuais críticas a essas práticas do passado.  
 22 Aqui, faço uma dupla referência: à ideia de que a etnografia no meio urbano resulta de investigações sobre *tribos urbanas* (alusão às tribos indígenas tradicionalmente investigadas pela Antropologia) e também à ideia de *criança tribal* (James; Prout, 1990), um dos quatro modos da construção sociológica do objeto de estudo *criança*, que é a opção de Corsaro.  
 23 Berreman (1980) se refere à *conspiração de silêncio* estabelecida entre etnógrafos a respeito dos *mal-entendidos*, das *gafes* e outros problemas no trabalho de campo. Essa possibilidade/necessidade do pesquisador pensar a si mesmo na relação da pesquisa recebe hoje o nome de *reflexividade*.  
 24 Destaco que na obra *Sociologia da Infância* (Corsaro, 2011, p. 70) há duas páginas sobre ética na pesquisa com crianças, onde o autor afirma acreditar que “[...] o consentimento da criança é uma etapa necessária, independentemente da idade”.  
 25 Em tradução de Manuela Ferreira (s/d) no texto *Pesquisa Etnográfica Realizada com as Crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália* (Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho).  
 26 Essa participação oscila entre a representação do pesquisador como *amigo*, como *adulto atípico* e/ou *adulto incompetente*. O pesquisador, por vezes, interpreta de maneiras diferentes um mesmo episódio interativo com as crianças e, assim, fica-se sem saber o que de fato ocorreu no campo e como efetivamente as crianças o consideravam. Ver, por exemplo, versões diferentes sobre os episódios *peças de encaixe* em Corsaro (2005, p. 461) e Corsaro e Molinari (2005, p. 196) e *guerra da relva* em Corsaro e Molinari (2005, p. 204-205) e Corsaro (s/d, p. 19).

27 A participação das crianças nas pesquisas envolve muitos aspectos, mas aqui me limito à questão do consentimento informado que é um primeiro e necessário passo no processo investigativo. Para uma revisão das questões éticas em pesquisas com crianças, incluindo obtenção e formas que o consentimento pode assumir entre elas, ver Alderson (2005), Ferreira (2010) e Fernandes (2016).

## Referências

- ALANEN, Lena. 'Intersectionality' and other Challenges to Teorizing Childhood. *Childhood*, London, Sage, v. 23, n. 2, p. 157-161, 2016.
- ALDERSON, Priscilla. Crianças como Investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 261-280.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BERREMAN, Gerald. Por detrás de muitas Máscaras. In: ZALUAR, Alba. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CALDEIRA, Maria. A Presença do Autor e a Pós-Modernidade em Antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 21, p. 133-157, jul. 1988.
- CICOUREL, Aaron. Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In: ZALUAR, Alba. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CLIFFORD, James. Sobre a Autoridade Etnográfica. In: SANCHES, Manuela (Org.). *Deslocalizar a "Europa": antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Edições Cotovia: Lisboa, 2005. P. 101-141.
- CORSARO, William. *Acção Colectiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis*. Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira. Porto: Universidade do Porto, s/d.
- CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao 'Faz-de-Conta' das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luísa. Entrando e Observando nos Mundos das Crianças: reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 191-213.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005.
- FARIA, Ana. Antropólogos, a Arma Secreta das Empresas. *Público*, online, 17 abr. 2009. Disponível em: <<https://www.publico.pt/sup-economia/jornal/antropologos--a-arma-secreta-das-empresas-303210>>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- FERREIRA, Manuela. "Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.
- FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

- GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through Participatory Methods: what are “participatory” methods, and why do we need them. *Childhood*, Londres, v. 15, n. 4, p. 499-516, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- JENKS, Chris. Investigação “Zeitgeist” na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 55-71.
- MAGNANI, José. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.1, p.81-95, abril 2003.
- MAGNANI, José. Etnografia como Prática e Experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.
- MARCHI, Rita de Cassia. ‘Crianças Espertas’: um retrato do ‘vício da rua’ em crianças no Centro de Florianópolis. 1994. 261 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- MARCHI, Rita de Cassia. A Criança como Ator Social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.
- MATTOS, Carmen. Estudos Etnográficos da Educação: revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmen; CASTRO, Paula (Org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.
- MAYALL, Berry. Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 123-141.
- NOGUEIRA, Maria A. Tendências Atuais na Sociologia da Educação. *Leituras e Imagens*, Florianópolis, p. 23-42, 1995.
- OLIVEIRA, Amurabi. Algumas Pistas (e Armadilhas) na Utilização da Etnografia na Educação. *Ano 16*, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.
- ORTNER, Sherry B. Teoria na Antropologia desde os Anos 60. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 419-446, ago. 2011.
- PEIRANO, Mariza. *A Favor da Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia ou a Teoria Viva. *Ponto Urbe*, online, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1890>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez, 2014.
- PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Alan; PROUT, Allison (Org.). *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1990.
- ROBERTS, Helen. Ouvindo as Crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Org.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 243-260.

SANTOS, Maristela. “**Eu Tô Bem Alta, Eu Tô Bem Grande, Eu Tô Mais Grande!**”: interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil. 1994. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

SPYROU, Spyros. The Limits of Children’s Voices: from authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, Londres, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011.

ROCHA, Ana; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli; GUAZZELLI, César. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: IEC/Universidade do Minho, 1997. P. 9-30.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera (Org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. P. 25-49.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137-179.

SCOTT, Jacqueline. Crianças enquanto inquiridas. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 97-121.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TOSTA, Sandra. Os Usos da Etnografia na Pesquisa Educacional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA: DILEMAS DA (DES)IGUALDADE NA DIVERSIDADE, 26., 2008, Porto Seguro, **Anais...** Porto Seguro: 2008. P. 1-14.

URIARTE, Urpi M. O que é Fazer Etnografia para os Antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 11, 2012. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/300>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela Etnografia. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 27, p. 211-220, 2008.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objetos ou Participantes?: dilemas da investigação com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 1-28.

ZENOBI, Diego. O Antropólogo como “Espião”: das acusações públicas às perspectivas nativas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 471-499, 2010.

**Rita de Cássia Marchi** é doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora pesquisadora do Mestrado em Educação e do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

E-mail: [rt.mc@bol.com.br](mailto:rt.mc@bol.com.br)