

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DA ETNOGRAFIA SENSORIAL

Marta Morgade Salgado
Universidade Autônoma de Madrid – Madrid, Espanha

Fernanda Müller
Universidade de Brasília – DF, Brasil

Resumo

O artigo busca conexões entre os estudos clássicos das Ciências Sociais, sobretudo da Antropologia, e estudos contemporâneos da infância como possibilidades de investigação da agência das crianças. Ao encontro do quadro teórico, apresenta a Etnografia Sensorial (MITCHELL, 2011; PINK, 2009), como possibilidade de construção de novos meios metodológicos e tecnológicos para captar formas de expressividade das crianças. O artigo apresenta um exemplo de uma investigação que previu formas de participação alternativas das crianças, envolvendo fotografias, sons e vídeos. Este tipo de abordagem é extensiva a outras crianças, que não somente às participantes deste estudo, também consideradas como agentes.

Palavras-chave: Agência. Infância. Etnografias Sensoriais. Metodologia.

Abstract

The article seeks connections between the Social Sciences classical studies, particularly Anthropology, and contemporary Childhood Studies as a possibility of research on children's agency. Meeting the theoretical framework, the article suggests the Sensory Ethnography (MITCHELL, 2011; PINK, 2009), as a way of building new methodological and technological means to capture children's forms of expression. The article presents an example that incorporate alternative forms of children's participation, involving production of photographs, sounds and videos. This approach is extended to other children, not only the participants of this study, who are also considered as agents.

Keywords: Agency. Childhood. Sensory Ethnography. Methodology.

Introdução

Já afirmava Kramer (2001) que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar. Esta ideia é reiterada (MÜLLER e HASSEN, 2009; MÜLLER e NASCIMENTO, 2014), ao reconhecermos que a infância é um objeto de investigação complexo, que carece de abordagens teóricas diversas e combinadas para além de amarras disciplinares. Mais do que isto, “O campo [da infância] não é uniforme nem unânime [...]. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias [...]” (KRAMER, 2001, p. 25).

Todavia, no desenvolvimento e expansão do campo dos Estudos da Infância ainda encontramos alguns desafios teóricos e metodológicos a serem superados. Como tratamos as crianças em relação ao universo social que as circunda? São agentes? São atores sociais? Ou, pelo contrário, sofrem apenas as determinações de uma estrutura social a qual são expostas assim que nascem?

Laura Ahearn (2001) compilou conceitos sociológicos e antropológicos sobre agência, e a definiu como a capacidade sócio-culturalmente mediada para agir. Todavia, nem sempre toda a ação social é sócio-culturalmente mediada, tanto em sua produção, como em sua interpretação. Desse modo, a autora chama a atenção para possíveis equívocos relacionados ao conceito, quais sejam: não se confunde com livre-arbítrio e não pode ser reduzido à ideia de resistência. Ainda que a autora não tivesse intenção de demarcar estes pontos em relação às crianças, eles podem ajudar a qualificar o debate.

Também, não raramente, os termos “agente” e “ator social” são empregados como sinônimos nos nossos trabalhos. Todavia, no início dos anos 2000, Berry Mayall (2002) já chamava a atenção para a dimensão do agente, como aquele que negocia com os outros e cujas ações promovem um impacto, tanto para uma decisão, como para o funcionamento da própria sociedade.

Outra lacuna do campo de Estudos da Infância parece essencial para o debate contemporâneo: que repertórios teóricos e metodológicos poderiam ser construídos para tratar das relações de oposição ainda presentes e conectadas à vida de crianças, tais como: natureza *versus* cultura, passividade *versus* atividade, competência *versus* incompetência? A modernidade construiu um conjunto de dicotomias (PROUT, 2005) que se apresenta ainda mais forte e evidente quando comparamos crianças com outros grupos geracionais. Assim, ainda persiste a ideia de que crianças são frágeis e que necessitam ter somente suas necessidades básicas atendidas, tipificações que afetam as dinâmicas interacionais de uma sociedade. A estrutura social é composta pela soma destas tipificações e dos padrões de interação estabelecidos por meio delas (BERGER e LUCKMANN, 2003).

A estratégia de recorrer à Antropologia já foi defendida em trabalhos clássicos dos Estudos da Infância no Brasil. Rosemberg (1976, p. 1470) mostrava a necessidade de estudos interdisciplinares sobre a infância: “enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças”. Kramer (2001) complementa esta ideia e defende que a Antropologia colaborou consideravelmente com o campo da

Educação, em geral, e especialmente com os Estudos da Infância. Ainda enfatiza: “[...] do campo da antropologia viriam e têm vindo ainda elementos essenciais: enfatizando a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade e a importância de estranhar o familiar [...]” (KRAMER, 2001, p. 24).

Um dos principais desafios na consideração de crianças como agentes sociais é a definição metodológica da pesquisa. Esta é uma questão intimamente ligada ao quadro teórico organizado, todavia, as mudanças das últimas décadas nos Estudos da Infância confirmam muitas das discussões que temos apresentado (THOMSON, 2008). Além disso, algumas inovações metodológicas têm propiciado uma mudança teórica e prática na formulação dos Estudos da Infância para além dos campos da Sociologia, Antropologia e Educação (MITCHELL e DE LANGE, 2012).

O presente artigo apresenta a descrição de posturas metodológicas necessárias ao estudo da infância e a sua consideração na pesquisa social. Não se trata de uma genealogia da materialidade prática das pesquisas, mas sim um percurso pelos seus procedimentos, dados materiais, pessoas envolvidas e suas ocupações, que podem nos informar sobre a consideração de crianças como agentes no espaço social. Assim, a consideração das vozes das crianças nas investigações estará associada aos contextos de onde se pergunta, o que escutar, saber escutar, e a quem escutar (HALL, 1997). Igualmente, o artigo apresenta uma breve exploração conceitual da relação entre agência e estrutura, tendo como objetivo mostrar uma possível continuidade, ampliação e mesmo mudança da ligação entre a pesquisa tradicional e aquela exigida pela infância contemporânea. O que se intenciona é apresentar um quadro teórico e epistemológico relacionado ao desenho de metodologias investigativas inovadoras.

Infância e agência das crianças

Os conceitos de estrutura e agência acompanham a teoria antropológica desde a sua formação e, mais do que isto, motivaram a constituição de escolas de pensamento. A Escola Britânica estrutural funcionalista é dividida entre dois ícones – Alfred Radcliffe-Brown e Bronislaw Malinowski – justamente por terem desenvolvido tendências completamente diferentes. Radcliffe-Brown defende a ênfase nos sistemas sociais e na estrutura, enquanto Malinowski volta-se para as necessidades do indivíduo e sua relação com a cultura.

Radcliffe-Brown argumentou pelo estudo da estrutura social como parte essencial da Antropologia Social. O termo estrutura exprimiria um tipo de ajuste ordenado das partes ou de seus componentes. O autor (1973, p. 236) ainda afirma: 1) todas as relações de pessoa a pessoa fazem parte da estrutura social (como por exemplo, a estrutura de parentesco); 2) a diferenciação de indivíduos e classes por seu desempenho deve ser incluída como parte da estrutura social.

Discípulo de Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard fez uma análise estrutural da sociedade Nuer ao explorar as categorias tempo e espaço. O autor (1978, p. 118) afirma que todo o tempo é estrutural, já que a partir de um ponto “[...] cessam de ser determinados por fatores

ecológicos e tornam-se mais determinados pelas inter-relações estruturais, não sendo mais um reflexo da dependência do homem da natureza, mas um reflexo da interação de grupos sociais”.

Os fenômenos sociais não são resultado da natureza individual dos seres humanos, mas sim da estrutura social que os vincula (RADCLIFFE-BROWN, 1973). Assim, a constituição da estrutura social é determinada pelo processo social e não pela ação do indivíduo. Conectando-se a esta ideia, Evans-Pritchard (1978) argumenta que o movimento do tempo estrutural é uma ilusão, já que a estrutura se mantém constante e a percepção do tempo seria o movimento de pessoas através da estrutura.

Radcliffe-Brown (1973) ainda aborda que as interações são controladas por normas, regras ou padrões, determinados pela estrutura. Os indivíduos se vinculam por meio de relações sociais e a continuidade da estrutura é observada nas interações dos indivíduos e dos grupos aos quais estão conectados.

Além do conceito de estrutura social, Radcliffe-Brown (1973) explorou o conceito de função social. Inspirou-se em Durkheim, para quem a função de uma instituição social é a correspondência entre ela e as necessidades. Contudo, apresentou algumas reformulações, tais como: ao invés de “necessidade”, sugere o termo “condições necessárias de existência”. Definiu função como a equivalência entre a vida social e a orgânica, e que envolve a aceitação do princípio de que há condições necessárias para a existência das sociedades. O organismo não seria a estrutura, mas o acúmulo de unidades da estrutura; a vida do organismo é o funcionamento de sua estrutura. Explica ainda que a função de uma instituição é a correspondência entre ela e a necessidade de organização social (RADCLIFFE-BROWN, 1973).

Embora Radcliffe-Brown e Malinowski tenham abordado o conceito de função como instrumento de análise, suas teorias e métodos se diferem consideravelmente. Melatti (1978, p. 25) explica que Malinowski passou a definir a função de um elemento social ou cultural de acordo com as necessidades biológicas dos indivíduos, enquanto Radcliffe-Brown, tal como Durkheim, evitou explicações biológicas ou psicológicas para os fenômenos sociais.

Ao conduzir seus estudos na Papua Nova Guiné, Malinowski (1976, p. 22) argumentou que o valor do trabalho etnográfico encontra-se ao distinguir “[...] de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica.” O autor tentou primeiramente se distanciar das referências de seu próprio universo e observar as atividades daquele grupo.

Ao fazer um esboço da organização da tribo e dos aspectos da cultura, mostrou que é possível atingir o “esqueleto” da sociedade. Já a “carne” e o “sangue” são os aspectos vívidos, referentes ao cotidiano e aos hábitos do grupo. Contudo, estes três elementos ainda não são suficientes, e Malinowski buscou o “espírito”, ou seja, as opiniões, as palavras, os pontos de vista dos nativos. A questão fundamental em seu trabalho é que “Tais ideias, sentimentos e impulsos são moldados e condicionados pela cultura em que os encontramos e são, portanto, uma peculiaridade étnica da sociedade em questão.” (MALINOWSKI,

1976, p. 36).

Neste sentido, Malinowski não toma a sociedade ou a estrutura social como totalidade na qual uma unidade desempenha uma função, mas considera a noção de cultura. Oliven (2009, p. 25) enfatiza que para Malinowski cada cultura é “uma unidade integrada, na qual cada elemento tem uma contribuição funcional a prestar”. A função, nesta perspectiva, atenderia as necessidades humanas.

Embora construídas na primeira metade do século passado, ideias e concepções da Escola Britânica se consolidaram, sofreram novas interpretações, e ainda fazem parte do repertório teórico da Antropologia até os dias de hoje. Prova disso é que estrutura social e agência ainda são conceitos-chave no campo.

A própria Antropologia, ao longo de sua trajetória, teorizou a infância ora a partir de Escolas de Pensamento – “Cultura e Personalidade”, por exemplo – ora por meio de iniciativas individuais. Gottlieb (2000), contudo, assume a falta de interesse da Antropologia pelas crianças, e especificamente pelos bebês, apresentando seis razões, bastante razoáveis, para isto. Os Estudos da Infância não se restringem às Ciências Sociais - Sociologia e Antropologia -, pelo contrário, compreendem outras áreas, como a Psicologia, a Geografia, a Educação, a História, etc. Seria interessante então explorar como a Antropologia tem se conectado aos Estudos da Infância para tratar do binômio “estrutura e agência”, aplicado à vida social das crianças.

Bluebond-Lagner e Korbin (2007, p. 242) sugerem que ao analisar estrutura e agência na infância é necessário aceitar a coexistência de agência e vulnerabilidade, o que “afeta nossas responsabilidades éticas tanto em relação às crianças em nossos estudos, como para futuras crianças que ocupam o espaço da infância”. O estudo Mizen e Ofosu-Kusi (2013) em Acra, Gana, com crianças trabalhadoras e de rua, pode ajudar no desenvolvimento desta ideia. Os autores concluem que vulnerabilidade encontra-se na base da agência humana, o que é percebido na capacidade de ação das crianças ao abandonarem suas casas, por meio de uma escolha individual. Com isto, é rompida a ideia que associa vulnerabilidade somente à estrutura. Contudo, ainda reconhecendo que crianças possuem agência, Bluebond-Lagner e Korbin (2007) afirmam que estudos antropológicos ainda não teriam mostrado nem o nível nem o impacto desta agência.

James e James (2008, p. 9) definem agência como a “capacidade de crianças e jovens fazerem escolhas sobre as coisas que fazem e de expressarem suas próprias ideias”. Já estrutura social se relaciona, segundo os autores (2008, p. 137), à organização social e às instituições, que circunscreveriam as relações sociais. James e James (2008) ainda assumem que qualquer sociedade é construída em torno de instituições sociais, embora a natureza destas instituições sempre variará. Igualmente, sistemas morais e éticos diriam respeito aos aspectos relacionais que cada sociedade seguirá para estruturar as relações sociais.

Associar estrutura e agência ao estudo da infância mostra-se uma tarefa relevante. Sobretudo porque a ideia não é construir um repertório conceitual sobre um ou outro, mas localizar uma série de relações que envolvem ambos. Neste sentido, James e James (2008, p. 139) sustentam esta ideia, na medida em que apresentam esta possível relação:

[...] enquanto o estudo da estrutura enfatiza as semelhanças da infância e dos elementos da vida social que crianças compartilham, o foco na agência enfatiza a diversidade de infâncias individuais e a importância de reconhecer as crianças como atores sociais, com tudo isso que implica competência, cidadania, participação e direitos.

Esta mesma possibilidade de relação entre estrutura e agência é assinalada por Toren (2007, p. 293): “[...] o significado é sempre emergente, nunca totalmente fixo [...], no processo ontogenético de significar ao longo do tempo, o conhecimento é simultaneamente mantido e transformado.” Se assumirmos crianças como fazedoras de sentido – “[...] fazemos sentido a partir de significados que outros fizeram e estão fazendo [...]” (TOREN, 2007, p. 292).

Metodologia nas investigações sobre a infância

É reconhecido um crescente compromisso de incluir a infância na pesquisa social, a fim de capturar as ideias e pontos de vista de crianças sobre temas que são de importância para elas. Isso pode ser atribuído em parte ao reconhecimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), que afirma claramente que as crianças têm o direito de expressar suas opiniões sobre questões que se relacionam diretamente a elas (ALANEN e MAYALL, 2001).

Além disso, os Estudos da Infância têm rejeitado as formas tradicionais de pesquisa. Assim se tem consolidado a ideia de que crianças são especialistas em suas próprias vidas e têm a capacidade de partilhar as suas opiniões, quando tem oportunidade de fazê-lo (CHRISTENSEN e JAMES, 2000; HALLETT e PROUT, 2003; JAMES e JAMES, 2004; QVORTUP et al, 2009). A discussão dos métodos tradicionais também trouxe à tona o fato de que meninos e meninas não só têm o direito de serem cidadãos ativos em uma sociedade democrática, mas também a capacidade de fazê-lo (BERTRAM e PASCAL, 2009; MCNAUGHTON, 2003).

No entanto, ainda que seja reconhecida a necessidade de consideração das vozes das crianças, para que esse direito de participação seja verossímil, é necessário garantir a oportunidade de que expressem seus pontos de vista e que sejam escutadas (HART, 2002). Entretanto, a escolha dos métodos apropriados que permitam à criança partilhar as suas opiniões e serem escutadas não é uma tarefa simples. Usando abordagens tradicionais de pesquisa com adultos, pesquisadores então alegavam não ter as ferramentas necessárias que oportunizassem às crianças expressarem opiniões, e, portanto, a pesquisa sobre a infância não conseguia capturar esses pontos de vista com legitimidade.

Além disso, também surge a necessidade de encontrar ferramentas participativas verossímeis e adequadas para explorar métodos de pesquisa inovadores, que orientem o trabalho com crianças no contexto de pesquisa. Por exemplo, a introdução de métodos

baseados nas Artes, como uma forma de superar o desafio dos enfoques linguísticos mais tradicionais usados com os adultos, está se tornando familiar quando se trabalha com crianças. O uso da Arte ou da fotografia digital é cada vez mais comum em pesquisa quando se buscam os pontos de vista de crianças pequenas sobre seus próprios mundos (CLARK e MOSS, 2005; MCDONALD, 2009; MCNAUGHTON, 2003; THOMSON, 2008, MITCHELL, 2011).

No entanto, antes de prosseguir com a discussão sobre essas inovações metodológicas decorrentes de repensar as formas de acesso às vozes das crianças, vamos nos concentrar no pressuposto já aceito, qual seja, a necessidade de criar formas alternativas ao discurso oral ou escrito na pesquisa que envolve crianças. Como outras populações tradicionalmente consideradas vulneráveis, a negação da competência necessária para organizar um discurso sobre sua própria experiência, decorre de processos de deslegitimação do valor e possibilidade desses discursos (POVEDA, MORGADE, GONZALEZ-PATIÑO e MÜLLER, 2012). Os problemas de competência linguística incluem em sua equação o lugar e o impacto desses discursos e aqueles que devem ser enunciados como agentes sociais relevantes na compreensão do mundo social (MUÑOZ, 2011).

Avanços na consideração da infância e da agência das crianças desaparecem na prática metodológica quando se consideram como fontes de informação únicas as experiências de adultos que acompanham os contextos considerados relevantes para a socialização: pais e mães, professores e professoras. Por um longo tempo, e ainda hoje, ainda são consideradas como vozes legítimas a serem escutadas ante os problemas de competência discursiva das crianças (FRANZÉ e POVEDA, 2014). Reconhecer o direito de serem escutadas não é apenas um problema de acesso metodológico, mas também envolve uma consideração da agência atribuída, e o lugar onde esta é exercida. Além disso, a dependência tradicional do discurso linguístico no estudo de indivíduos vulneráveis ou não, introduz problemas metodológicos e teóricos de amplo alcance nas Ciências Sociais (MORGADE e POVEDA, 2009).

A inobservância das crianças como sujeitos epistêmicos está presente tanto quando se pergunta a outros enquanto se adquire a competência discursiva, como quando se interroga com perguntas de resposta conhecidas, que são usadas para analisar se os discursos de adultos são aprendidos e reproduzidos pelas crianças; ou quando técnicas indiretas do registro são utilizados (MORGADE e POVEDA, 2009). Enquanto as crianças permanecem na categoria de sujeitos de estudo no espaço de tempo de vir-a-ser, o plano de sua experiência segue nas mãos das estruturas sociais que influenciam consideravelmente essa experiência.

A revolução semiótica e fenomenológica das Ciências Sociais, sobretudo os trabalhos de Etnografia Sensorial, reconsidera o acesso ao discurso linguístico no terreno da atividade, o que implica comunicação e suas várias possibilidades e meios de compartilhar as experiências que se quer contar. O contexto de significação e sentido é igualmente necessário tanto se falamos de discurso linguístico quanto de imagens. A tarefa do pesquisador se constitui na necessidade de proceder por meio de métodos e técnicas que reconstruam, ou melhor, permitam co-construir os significados e conhecimentos a partir do

diálogo com os diversos agentes sociais, sejam estes as crianças, jovens ou adultos, homens ou mulheres, para nos aproximar de sua experiência e sua voz sobre ela. A experiência multissensorial considerada por Pink (2009) a partir dos estudos de Ingold (2008) e este de Merleau-Ponty (2002), apresenta contextos muito diversos de representação e narração multimodal.

Isto não significa que nenhum dos sentidos nunca funcione isoladamente dos outros e por ele se garanta a multimodalidade do nosso mundo semiótico (KRESS, 2000). Pelo contrário, é que tendemos comunicar linguisticamente a nossa percepção sensorial, incorporada em termos de categorias sensoriais. No entanto, porque a categoria nunca é suficiente para expressar exatamente o que em realidade temos experimentado, a ilusão de tê-la separado mostra que o funcionamento em relação ao outro é mantido. De fato, as categorias culturais representadas no Ocidente moderno e outros são unicamente recursos culturalmente construídos que usamos para nos permitir comunicar sobre a percepção sensorial humana. As contribuições de Ingold nesta área do pensamento são particularmente importantes para a discussão. Não há espaço aqui para entrarmos em detalhe sobre a trajetória de seu argumento (ver PINK, 2009), mas esta pode ser resumida. Ingold considera a obra do filósofo Merleau-Ponty e é particularmente relevante para esta discussão o argumento de que o corpo não é uma coleção de órgãos adjacentes, mas um sistema sinérgico, todas as funções que são exercidas e unidas na ação geral de ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 2002 [1962]).

Assim, especificamente, sobre a relação entre imagem e som, Ingold sugere que os olhos e ouvidos não devem ser entendidos como teclados separados para o registro da sensação, mas como órgãos do corpo como um todo, em cujo movimento, dentro de um contexto, consiste na atividade de percepção (INGOLD, 2000). Ingold também constrói argumentos semelhantes aos apresentados pelo psicólogo James Gibson, quais sejam: os sistemas de percepção não só se sobrepõem em suas funções, mas são subsumidos sob um sistema de orientação corporal total. Ver, escutar e tocar, portanto, não são atividades separadas, mas apenas facetas diferentes de uma mesma atividade: de todo o organismo em seu contexto (INGOLD, 2000). Assim como a atividade “discursiva” em que comunicar ou dar voz à nossa experiência apresenta dimensões diferentes que podem e devem ser escutadas.

Os métodos inovadores

Entendemos métodos etnográficos “inovadores” aqueles que dão ênfase à mobilidade, afeto, empatia e saber. Eles emergem de uma abordagem observacional para tentar encontrar rotas por meio das quais o pesquisador poderia interagir com outras pessoas e suas realidades vividas. Assim, eles se comprometem com múltiplos meios e métodos adaptados às circunstâncias específicas, pessoas e projetos. A Etnografia Sensorial, de acordo com Pink (2009) busca aproximar as preocupações da Antropologia Social, mantendo o seu quadro metodológico, ao mesmo tempo em que reconhece que os

participantes da pesquisa também fazem parte do significado que ela cria. Também reconhece que os sentidos não só emergem da linguagem, mas se relacionam com uma experiência sensorial que é pré ou não linguística, que se relacionam igualmente ao corpo (PINK, 2009).

O uso da Arte das crianças ou fotografia digital é cada vez mais comum na pesquisa, quando se buscam os pontos de vistas das crianças pequenas sobre seus próprios mundos (CLARK e MOSS, 2005; McDONALD, 2009; McNAUGHTON, 2003; THOMSON, 2008). Um exemplo de método reconhecido por seu potencial para esses objetivos é a abordagem chamada quebra-cabeças “Jigsaw” (MURRAY, 2013). A abordagem quebra-cabeças, parcialmente construída com os métodos tradicionais, tem, no entanto, diferenças que a distingue. Ela prevê algumas peças, cada uma com um significado, mas quando o enigma é desvendado, tem muito mais significado que cada uma das partes autônomas. A abordagem começa com a participação de crianças em um número de diferentes atividades relacionadas com as Artes. As peças são oferecidos às crianças como uma ferramenta de comunicação de forma que possam ser respondidas questões relacionadas com o tema da pesquisa. O resultado de cada atividade torna-se uma peça de quebra-cabeça e um veículo por meio do qual a criança comunica seus pensamentos. É quando todas as peças se encaixam que o quebra-cabeça toma uma compreensão mais profunda dos fenômenos que são investigados pela criança e pelo pesquisador (STEPHENSON, 2011). O mais importante aqui é o fato de que, além de oferecer às crianças várias atividades artísticas dentro de uma mesma pesquisa, elas se unem para apoiar uma melhor compreensão, ou seja, o quebra-cabeças é construído a partir do trabalho da criança, da voz da criança, de sua experiência.

Há também uma série de fatores a considerar, sendo o primeiro a necessidade de linguagem para crianças comunicarem-se; a partir da proposta de Edwards, Gandini e Forman (1998), reconhece-se que crianças têm muitas linguagens por meio das quais podem explorar as suas formas de entender, reconstruir, construir e co-construir sentidos. Assim, embora as crianças ainda não tenham a capacidade linguística para expressar seus pontos de vista, são capazes de responder às questões de pesquisa por meio de outras linguagens mais acessíveis. Em segundo lugar, essas abordagens oferecem formas mais próximas de comunicação das crianças e lhes permitem participar da pesquisa a partir dos seus próprios quadros de referência. Em terceiro lugar, ao pedir que as crianças participem de atividades que são mais adequadas ao seu desenvolvimento, não estamos lidando com consultas complexas, sem sentido, pelo contrário, crianças podem se sentir capazes e confiantes para compartilhar seus pontos de vista. E, finalmente, as expressões não-verbais da experiência exigem interpretação (DANAHAR e BRIOD, 2005). É durante este processo de interpretação que o pesquisador tem que ser mais hábil, pois é neste ponto da pesquisa com crianças que a autenticidade da voz de crianças corre mais risco de perder-se.

O método quebra-cabeças, com base na fenomenologia, busca compreender melhor as experiências vividas por crianças, uma vez que é justamente tarefa da fenomenologia captar a linguagem das qualidades distintivas no mundo emergente de uma criança (DANAHAR e BRIOD, 2005). Esta linguagem cotidiana é a principal transportadora da experiência e

significado, afirmam Danahar e Briod (2005). Um aspecto problemático é quando se trabalha com crianças pequenas e o pesquisador precisa de linguagem para acessá-la. Este problema é superado, de acordo com Merleau-Ponty (2002), ao se utilizar meios artísticos que podem fornecer formas não-verbais de descrição da experiência e compreender o seu significado essencial. Assim, a utilização da abordagem quebra-cabeças surgiu com a intenção de fornecer aos pesquisadores um método relacionado à Arte, que pode ser utilizado com as crianças para que possam compartilhar suas experiências, de uma forma que seja relevante e significativa para elas, já que captara a sua voz (MURRAY, 2013).

O objetivo disto é a compreensão desses significados que se estruturam por meio de métodos descritivos e, assim, fortalecer o nosso sentido do que significa viver no mundo como criança (DANAHAR e BRIOD, 2005). A construção do quebra-cabeças é realizada pela criança e pelo pesquisador, em colaboração, o que permite ao pesquisador confirmar ou refinar a sua interpretação sobre a produção da criança.

Questões a serem consideradas na interpretação

Trabalhar com crianças no campo da pesquisa demanda a consideração de diferentes fatores, sobretudo, aqueles que podem afetar interpretações mais ou menos próximas da voz das crianças. A capacidade de interpretar o que a criança realmente quer dizer e/ ou a co-construção de significado com ela depende de muitos fatores complexos. Neste caso, como o pesquisador define o domínio do problema e constrói o método? Como ele apresenta seus informantes? Ainda, como recebe as respostas e avalia a relevância para o seu foco de investigação? Estas questões definem a natureza dos dados que estão sendo gerados (JORGENSEN, 1991).

De acordo com Fals Borda (2001), o processo de pesquisa deve ser baseado em relações não-hierárquicas, onde a aprendizagem de participantes e pesquisador é recíproca. O estabelecimento de um contexto deste tipo para a pesquisa quando se trabalha com crianças, no entanto, pode não ser necessariamente um processo simples. Aqui as experiências das crianças e as formas pelas quais a infância é construída dentro do contexto de pesquisa já cria situações de poder e hierarquia, que podem lançar as bases para o desenvolvimento da pesquisa. As relações construídas com crianças podem ser potencialmente problemáticas para o pesquisador e apresentam uma série de desafios. As perguntas feitas antes do processo de investigação podem incluir: tenho tempo para construir um relacionamento significativo com a criança, onde ela possa se sentir mais confortável para mostrar pontos de vista e opiniões? Preciso travar um relacionamento antes que a criança revele seus pontos de vista? Se eu construí um relacionamento com a criança, qual o impacto que isso terá sobre a minha capacidade de ser objetivo no processo de geração de dados, ou no processo de co-construção? O meu conhecimento sobre a criança nessa relação caracteriza meu pensamento sobre ela durante o processo de co-construção ou interpretação? Estas questões nos situam em diversas frentes.

A arte da escuta ativa é uma ferramenta essencial para os pesquisadores que trabalham

com crianças e querem alcançar resultados. Como as crianças se comunicam com todos os seus sentidos, o pesquisador tem que escutar igualmente com todos os sentidos, de modo que não só as palavras sejam escutadas, mas a entonação com que são usadas, e a linguagem corporal que acompanha as palavras que se “escutam” (STEPHENSON, 2011). Há muitos fatores que podem fazer com que uma criança dê alguma resposta verbal, mas é a comunicação não-verbal acompanhada da resposta que pode confirmar ou negar, reforçar ou enfatizar o que é dito. A escuta ativa durante o processo de interpretação pode aumentar a precisão do que se escuta; durante o processo de co-construção se pode garantir chegar a significados compartilhados e assim melhorar os resultados da investigação.

Como a infância é construída no contexto da investigação, isto desempenhará um papel significativo na forma como a criança responde ao pesquisador e, portanto, como essas respostas são interpretadas por ele. Em um contexto onde a criança é construída como um “vir-a-ser” (James e James, 2004), é menos provável que seja considerada para dar “sua opinião”. Neste contexto tradicional de pesquisa é mais provável que se façam questões cujas respostas já sejam conhecidas, onde a motivação para fazer perguntas esteja baseada no desejo de testar os conhecimentos em vez de aprender com as crianças. Pelo contrário, é necessário entender que são sujeitos epistêmicos e agentes em suas vidas (MORGAGE e POVEDA, 2009).

Por outro lado, em um contexto de pesquisa onde a infância é construída como um “tempo que é”, as crianças são reconhecidas como pessoas que têm agência e capacidade, logo, as perguntas provavelmente gerarão respostas desconhecidas. As respostas das crianças são mais suscetíveis de emergir de suas próprias opiniões e pensamentos. Assim, o contexto, os valores e crenças em que a pesquisa tem lugar sustentam a prática e terão um impacto potencial sobre a autenticidade da voz escutada e, portanto, sobre os resultados globais da investigação.

Outra questão a ser abordada durante o processo de interpretação é a reflexividade. As reflexões que ocorrem durante o processo de geração de dados e durante a análise terão um impacto sobre os resultados alcançados. A interpretação dos dados é influenciada pelos reflexões do pesquisador durante todo o processo de pesquisa, mas também, pelas crianças e a forma como refletem sobre as experiências que tiveram e como foram compartilhadas. Reflexão aqui significa pensar nas condições do que se está fazendo, a pesquisa sobre como a teoria, o contexto cultural e político da participação individual e intelectual afeta a interação com o que está sendo investigado (ALVESSON e SKÖLDBERG, 2000).

A pesquisa reflexiva tem duas características, ambas importantes aqui. Em primeiro lugar, a interpretação se refere ao processo em que nos envolvemos quando identificamos as partes que escolhemos como importantes para o desenvolvimento da nossa compreensão dos dados. Estas decisões são feitas com base em ideias pré-concebidas que o pesquisador traz para o processo de pesquisa e requer a máxima consciência das premissas teóricas, a importância da linguagem e da pré-compreensão, elementos que constituem os principais determinantes da interpretação e nos leva à segunda característica. A segunda característica refere-se à interpretação da interpretação, ou seja, o processo de interpretação na pesquisa, o reconhecimento das muitas camadas de reflexão realizadas neste momento.

Ao trabalhar com crianças usando uma abordagem como o quebra-cabeças, por exemplo, onde se produz a co-construção, devemos reconhecer que existem dois produtores de conhecimento: a criança e o pesquisador, juntos, em um trabalho reflexivo. O pesquisador deve refletir sobre os seus conhecimentos e sobre as teorias relevantes para o fenômeno de exploração, a compreensão das relações e ferramentas de comunicação utilizadas, e como cada uma delas afeta o processo de geração de dados. A criança reflete sobre seus sentimentos em relação ao pesquisador, a compreensão do processo de investigação, a compreensão do mundo, e como isso se relaciona com as questões apresentadas.

Na medida em que o processo de investigação se desenvolve, existem potenciais caminhos para a reflexão. Isso ocorre dentro de um contexto criado a partir de reflexões dos dois produtores de conhecimento que influenciarão os resultados da investigação. Esta reflexividade precisa ser reconhecida enquanto o pesquisador busca quaisquer "pontos cegos", já que têm o potencial para ter um impacto significativo sobre a forma como os dados são apresentados e se encontram nos resultados finais da pesquisa. Nossa reflexividade, escreve Steier (1991), revela-se como uma consciência do reconhecimento do que nos permitimos escutar e o que nossas questões estão nos dizendo, não mediante a imposição de nossas categorias sobre eles, mas tratando de ver como nossas categorias podem não se encaixar.

É sempre objetivo de qualquer investigação reduzir a possibilidade de viés embora seja necessário reconhecer que alguns elementos de viés são inevitáveis. Isso pode ser um grande problema quando se utiliza o foco na tradução de experiências e interpretações para co-construir significado para a compreensão compartilhada, o que é uma parte crítica do método utilizado. Dar um retorno dos dados à criança, para confirmar a exatidão da tradução e permitir que a criança refine ou construa suas ideias iniciais ajuda a minimizar o viés. Dick (2005) observa que é quase impossível puramente documentar livre de preconceitos, no entanto, a presença da reflexividade no enfoque nos permite estar cientes de "pontos cegos" que podem contribuir para vieses.

Essas inovações na escuta, por meio da interação de pesquisador e agentes estudados, ocorreram nos últimos anos desde abordagens participativas decorrentes da Etnografia (MITCHELL e DE LANGE, 2013). Já não se trata apenas de escutar as vozes em suas diferentes formas, mas de entender que a participação dos agentes em uma investigação se constrói dialogicamente, entre o pesquisador e os sujeitos estudados; todos eles são participantes legítimos nesta atividade.

Se dizíamos que é desde a Declaração dos Direitos das Crianças que compreende-se que crianças têm direitos e competências para serem escutados e participarem nas decisões que afetam essa experiência, metodologias participativas supõem o reconhecimento prático e completo desses direitos no domínio das investigações sociais. Superamos confirmar interpretações, consultar decisões para finalmente definir as perguntas e respostas em conjunto com todos os participantes da pesquisa. Tudo isso envolve o desafio de gerar procedimentos e processos em que a reflexividade nas diferentes partes de uma pesquisa (geração de dados, análise e interpretação) sejam processos que envolvam a participação de

todos.

Em torno das abordagens metodológicas de investigação participante, nos aprofundamos novamente em uma das principais questões da pesquisa social. Os procedimentos éticos quando nos aproximamos das experiências e vozes de diferentes agentes sociais não somente definem nossa atividade investigadora para a compreensão das dinâmicas sociais, como também formam a ação social. Os agentes sociais devem e podem participar da ação social, provocando mudanças em suas vidas e contextos, como resultado dessa participação.

Então, podemos dizer que as vozes a escutar adotam lugares de enunciação entre aqueles que fazem coisas diferentes, vozes autorizadas para falar como um grupo, para a reivindicação política ou social que normalmente é mostrada em pesquisa sobre representação de determinados grupos (HAW, 2001). Esta voz é crítica na medida que apresenta o desafio de mudar estereótipos.

Certamente devemos introduzir algumas questões éticas comuns a qualquer investigação social, sobretudo com crianças. Em geral, tem sido difícil investigar a infância tanto por razões metodológicas como por razões éticas. Para resolver estes problemas foram testadas mais metodologias participativas, como é o caso de Punch (2002), que usou metodologias audiovisuais autoproduzidas pelos participantes, como o desenho e a fotografias. Ao mesmo tempo, a consideração generalizada das crianças, uma população particularmente vulnerável sem autonomia completa (pelo menos legalmente até os 18 anos em muitas áreas geográficas) requer precauções especiais. O ponto de partida é a suposição de que adultos e crianças são diferentes: as crianças compõem uma população particularmente vulnerável, por vezes, incapaz de tomar suas próprias decisões, que dependem de um adulto até atingir a maioridade. A orientação geral é, portanto, que a investigação social com as crianças (que significa aqueles com menos de 18 anos), demanda cautela.

Morrow (2008) especifica quatro razões para tomar essas precauções, quais sejam: 1) as crianças têm habilidades diferentes que os adultos; 2) são vulneráveis à exploração por este último; 3) a diferença de poder entre adultos e crianças pode ser problemática; 4) e, finalmente, o acesso habitual por meio da escola e permissão somente de adultos apresenta questões específicas relativas ao consentimento informado.

Tradicionalmente, o acesso às crianças não tem sido fácil e já se apresentou por meio de instituições, como escolas ou associações que garantem o bem-estar das crianças (ALDERSON e GOODEY 1996). Questionado sobre a participação por meio destas instituições, os adultos (pais, mães ou demais responsáveis pela educação das crianças) são acessados para fornecer o consentimento informado.

Há dois aspectos gerais da pesquisa social com crianças. O primeiro diz respeito à participação das crianças na tomada de decisões. Tymchuk (1992) propõe uma distinção que explica a diferença entre o consentimento informado por um adulto, que concorda em participar de uma pesquisa, e o assentimento. Este último refere-se a um processo pelo qual um adulto permite que uma criança se encarregue de parte da investigação e esta última aceita. Nesse sentido Morrow e Richards (1996) mostram a necessidade de as crianças

também participarem de tal decisão, podendo isentarem-se da investigação, mesmo que seus pais tenham dado permissão.

Uma segunda reflexão fundamental desafia o que foi dito até agora. É necessário questionar a distinção que se estabelece entre crianças e adultos. Pesquisas com crianças são potencialmente diferentes de pesquisa com adultos, principalmente por causa da percepção de que os adultos têm de crianças e sua posição marginalizada na sociedade, mas não porque meninos e meninas são inerentemente diferentes (PUNCH, 2002). Por isto é necessário que a investigação social sobre as crianças questione as concepções do que sejam crianças. Trata-se de considerar as crianças como capazes de compreender seus mundos sociais em seus próprios termos.

Um exemplo de projeto participativo com a mídia digital: quando crianças gravam, analisam e discutem com os investigadores

O título nos desafia a pensar em outras formas de pesquisa na infância, que giram completamente o ângulo em que consideramos o nosso trabalho como pesquisadores. Um exemplo atual dessas novas formas para velhas questões está sendo realizado pelas autoras deste trabalho.

A pesquisa tinha o objetivo de acessar modos pelos quais meninos e meninas constroem, avaliam e percebem suas rotinas diárias e, principalmente, aquelas relacionadas às suas atividades musicais. Estas rotinas são entendidas como parte importante do processo de construção da identidade, do desenvolvimento social e de aprendizagens em ambientes informais durante a infância, especialmente durante a infância tardia e início da adolescência (MORGADE, 2014). Esta área de experiência é co-construída por diferentes atores e mediada por distintos fatores ideológicos, culturais, materiais e socioeconômicos. Pretende-se analisar as dinâmicas, os relacionamentos e as atividades realizadas por crianças em atividades expressivas musicais. Igualmente, avaliar o papel das variáveis culturais, sociais, econômicas e geográficas na implantação e organização destas atividades. No contexto de diferentes estudos, as atividades musicais de crianças permanecem no campo do informal, e enfrentam os discursos que aparecem em contextos educativos formais, que tendem a deslegitimar o que é aprendido, usado e praticado fora deles (ALIAGAS, 2011; MORGADE e POVEDA, 2009).

Para conseguir esta investigação, estudantes de escolas de Madrid e Brasília, de 12, 13 e 14 anos, foram convidados a participar de uma pesquisa onde puderam mostrar, registrar e analisar ativamente suas próprias práticas e atividades, construídas a partir de registros fotográficos, paisagens sonoras e vídeos, que exploraram não só o que as práticas são e onde estão envolvidas, mas que significados têm para eles, no contexto de suas vidas e suas relações com outras pessoas que são relacionadas: pares, pais e mães, professores e outros adultos. Suas interpretações são reconhecidas não só como um material de estudo, mas também como uma análise autêntica e relevante para a própria investigação.

Foram usadas principalmente ferramentas digitais para construir esta atividade

conjunta entre pesquisadores, professores e crianças. A oficina teve lugar no contexto da escola, que oferece práticas e usos muito diferentes dos meios de comunicação digitais que as próprias crianças realizam fora da escola. Berger e Luckmann (2003) mostram uma maneira de ver a sociedade e apresentam uma análise do conhecimento que dirige a conduta da vida cotidiana. A vida cotidiana conta com as instituições, dentre elas a escola, que por sua vez, dependem de legitimação para se manterem ao longo do tempo. Neste caso, a legitimação explica a ordem institucional, dando validade cognoscitiva a seus significados objetivados e, ao mesmo tempo, a justifica. Portanto, instituições, nos termos destes autores, são padrões cristalizados na estrutura social.

Câmeras, filmadoras, computadores, editores de áudio e vídeo, telefone celular, dentre outros, passaram de ferramentas usuais de seu mundo, em que são especialistas, para ser meios que devem ser aprendidos a partir das regras da escola, fazendo dos alunos aprendizes. Como, então, conseguir dialogar e co-construir uma pesquisa sobre as experiências em que elas são protagonistas com a utilização de meios tecnológicos que se tornam estranhos no contexto escolar, mas não nos outros espaços? Além disso, tratamos de mídias digitais que em si mesmas, na sua materialidade, são usadas nestas práticas expressivas musicais que queremos nos aproximar.

É um desafio que exige assumir e implementar algumas das respostas encontradas acima ante a demanda de estudar “verdadeiramente” as crianças como agentes de suas próprias vidas. Aachamos necessário construir entre todos os participantes novas práticas de relação, padrões diferentes na escola, onde todos, crianças e adultos, serão participantes legítimos (LAVE, 2011), na constituição de uma comunidade de aprendizagem orientada para alcançar por todos os objetivos da investigação.

Não se trata, entretanto, de colocar o espaço dessas relações de trabalho fora do espaço de realização do estudo. Tratam-se de alunos, professores e pesquisadores que, a partir de sua posição social, tentam gerar formas de relacionamentos e trabalho, que permita a todos analisar e discutir a partir do mesmo nível hierárquico, embora desde um ponto de vista diferente. Como nos estudos de performance de Bauman (1984) é fato que os eventos narrativos acontecem nas ações em que o narrador, a narrativa e a plateia, juntos, constroem a performance (MORGAGE, 2013).

Igualmente, formas e práticas de nossa pesquisa geram espaços de atuação conjunta e multidisciplinar, neste caso envolvendo professores, pesquisadores e estudantes. Todos devem partilhar as suas técnicas e maneiras diferentes de usar a mídia digital com a qual trabalham. O aluno, por exemplo, registra com seus celulares diferentes sons do cotidiano; o professor sugere como ouvir estes sons a partir de seus gostos e práticas; o aluno pergunta que mudanças faríamos para o som ser ouvido desta maneira; o pesquisador propõe soluções; os colegas riem dos efeitos de edição de som realizados. Todos se perguntam sobre visões e gostos tão diferentes disparados a partir de uma mesma produção, e discutem sobre o valor que desde a sua experiência geram uma ou outra gravação e edição.

Reflexividade, escuta ativa, co-construção, diferentes linguagens e meios de comunicação são processos que devem ser formados a partir da prática conjunta da comunidade criada para tal fim. Para isto, foram propostas uma série de atividades que

favoreceu as várias trocas tanto por meio de materiais escritos, fotografias e paisagens sonoras e vídeos. Cada material foi compartilhado nas próprias sessões e através das redes sociais utilizadas para estender os intercâmbios para além da escola. Da mesma forma se gerou um procedimento de trabalho que permitiria organizar as diferentes fases de intercâmbio: fotografias primeiro, áudios mais tarde, e, finalmente, os vídeos, materiais que foram sendo gerados separadamente. Cada um dos materiais foram partilhados primeiramente em “estado bruto” e, em seguida, cada grupo de trabalho organizou sua próprio arranjo. Finalmente, o material foi editado com o apoio de softwares que foram aprendidos cooperativamente; algumas ferramentas foram propostas pelos pesquisadores, e outras propostas por qualquer um dos participantes. Como resultado final de todo o processo foi construído um projeto final no qual cada grupo, por meio de um vídeo, reuniu não só os materiais de registro de suas próprias atividades, mas também outros materiais considerados necessários para expressar aspectos de sua visão sobre a música.

O produto final motivou novas leituras sobre modos de entender as narrativas de áudio e vídeo, o que gerou um novo contexto para mais co-construção de significados da música na vida de crianças, objetivo que a pesquisa queria explorar. Interessava-nos tanto as formas de reprodução da cultura musical, como sobretudo, as formas de apropriação e transformação empregadas pelas crianças (CORSARO, 1992; MORGADE, 2014).

Considerações finais

Este artigo procurou construir primeiramente um quadro conceitual e epistemológico que justificasse aspectos metodológicos que julgamos necessários e inovadores para a pesquisa sobre a infância contemporânea. Neste exercício, lidamos com questões complexas e ainda não totalmente resolvidas nem na teoria social clássica, nem nos Estudos da Infância, como é o caso da relação agência *versus* estrutura. E é justamente a partir desta problematização inicial, que não localiza a importância só da agência das crianças, ou só da estrutura social que as circunscreve, mas na relação entre ambas, que todo o nosso argumento foi construído. Buscamos mostrar que qualquer metodologia de pesquisa se relaciona com um quadro teórico que a informa e a orienta todo o tempo.

O artigo parte do pressuposto de que crianças são agentes sociais da mesma forma que o são os adultos, ainda que circunscritos por instituições sociais que muitas vezes reforçam estereótipos relacionados à incompetência e incompletude, o que geralmente ocorre na escola. No entanto, as possibilidades metodológicas que apresentamos sugerem estratégias para a condução de uma escuta mais justa às crianças, que as posiciona ativamente frente às lógicas e linguagens de comunicação que conhecem, para além dos contextos formais de educação.

Argumentamos que a escuta é uma ferramenta que acompanha o pesquisador durante todo o processo de investigação, sobretudo quando busca um desenho metodológico de acordo com as necessidades da infância contemporânea. Se as pesquisas tradicionais, baseadas somente na voz do adulto sobre a infância negligenciaram as competências e

potencialidades das crianças, por outro lado, também assumimos que a escuta não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, ela depende de um quadro teórico e epistemológico potente, construído antes da pesquisa, e de uma constante retomada do que seja escutar. A escuta depende de diferentes variáveis, tais como: contexto, pessoas, perguntas, pressupostos.

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre um projeto de pesquisa já concluído, que buscou analisar e contrastar experiências expressivas, sobretudo as musicais, de alunos de escolas de Madri e Brasília. Para isto, exploramos algumas questões de bastidores desta investigação, com o objetivo de mostrar que a infância contemporânea merece uma postura mais ajustada do adulto investigador aos meios digitais e tecnológicos, atualmente bastante presentes na vida individual e coletiva de crianças. A pesquisa, na contracorrente de algumas práticas escolares, posicionou diferentes atores e agentes em um trabalho de rede, ou seja, crianças e adultos partiram de diferentes perspectivas e contaram com as suas mais variadas expertises para realizar um projeto coletivo. Este trabalho nos ajudou a tratar dos conceitos de agência e estrutura em relação, por meio de diferentes processos comunicativos, que superaram somente o discurso linguístico. Experiências sonoras e visuais foram disparadas a partir de metodologias que julgamos ainda inovadoras.

Referências

- ALANEN, Leena; MAYALL, Berry (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Psychology Press, 2001.
- ALDERSON, Priscilla; GOODEY, Christopher. Research with disabled children: how useful is child-centered ethics? *Children & Society*, v. 10, n. 2, p. 106-116, 1996.
- ALIAGAS MARIN, Cristina. *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. 2011. Tesis Doctoral del Departament de Traducció i Ciències del llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2011.
- ALVESSON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage, 2009.
- AHEARN, Laura M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-137, 2001.
- BAUMAN, Richard. *Verbal art as performance*. Indianapolis: Waveland Press, 1984.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BLUEBOND-LANGNER, Myra; KORBIN, Jill E. Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: an introduction to "Children, childhoods, and childhood studies". *American Anthropologist*, v. 109, 241-246, 2007.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Childhood diversity and commonality. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds.) *Research with children: perspectives and practices*, 2000. p. 160-178.
- CLARK, Alison; MOSS, Peter. *Listening to young children: the mosaic approach*. Bath: National Children's Bureau, 2001.
- CORSARO, William A. Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.
- DICK, Bob. Grounded theory: a thumbnail sketch, 2005. Disponível em <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/grounded.html>> Acesso em 10 de dezembro de 2014.

- DONAHAR, Tom; BROID, Mark. Phenomenological approaches to research with children. In: GREENE, Shiels; HOGAN, Diane (Eds.). *Researching Children's Experience*. London: Sage, 2005. p. 217-235.
- EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Eds.) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Greenwood Publishing Group, 1998.
- EVANS-PRICHARD, Edward Evan. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FALS-BORDA, Orlando. Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. In: REASON, Peter; BRADBURY-HUANG, Hilary. *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London, Sage: 2001. p. 27-37.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela; POVEDA, David. *Miradas y voces etnográficas en educación*. Madrid: UNED, 2014.
- GOTTLIEB, Alma. Where Have All the Babies Gone? Toward an anthropology of infants (and Their Caretakers). *Anthropological Quarterly*, v. 73, n. 3, p. 121-132, 2000.
- HALL, Stuart (Ed.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.
- HALLETT, Christine; PROUT, Alan (Eds.). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. London: Routledge, 2003.
- HAMMOND, Michael; HOWARTH, Jane; KEAT, Russell. *Understanding Phenomenology*. New Jersey: Blackwell, 1991.
- HANCOCK, Beverley; OCKLEFORD, Elizabeth; WINDRIDGE, Kate. *An introduction to qualitative research*. Nottingham: The NIHR RDS EM/YH, 2007. Disponível em <http://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2014.
- HART, Stuart N. Making sure the child's voice is heard. *International review of education*, v. 48, n. 3, p. 251-258, 2002.
- INGOLD, Tim. *The perception of the environment*. London: Routledge, 2000.
- _____. Anthropology is not ethnography. *Proceedings of the British Academy*, v. 154, p. 69-92. 2008.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Constructing childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York, Palgrave Macmillan, 2004.
- _____. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2008.
- JORGENSON, Jane. Co-constructing the Interviewer/Co-constructing Family. In: STEIER, Frederick (Ed.). *Research and reflexivity*. London, Sage, 1991. p. 210-225.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamim. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 13-38.
- KRESS, Gunter. Multimodality. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). London: Routledge, 2000.
- LAVE, Jean. *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- MACNAUGHTON, Glenda; LAWRENCE, Heather R.; SMITH, Kylie. *Hearing young children's voices*. Melbourne: Centre for Equity and Innovation in Early Childhood of University of Melbourne, 2013. Disponível em <<http://www.children.act.gov.au/documents/PDF/under5report.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2014.
- MC DONALD, Amy. Drawing stories: The power of children's drawings to communicate the lived experience of starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 34, n. 3, p. 40-49, 2009.
- PONTY, Maurice M. *Phenomenology of perception*. London: Routledge, 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MAYALL, Berry. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Maidenhead: Open

- University Press, 2002.
- MELATTI, Júlio César. Introdução. In: _____ (Org.). *Radcliffe-Brown*. São Paulo: Ática, 1978. p. 7-39.
- MITCHELL, Claudia. *Doing visual research*. London: Sage, 2011.
- MITCHELL, Claudia; DE LANGE, Naydene. *Handbook of participatory video*. Maryland: AltaMira Press, 2012.
- MIZEN, Phil; OFOSU-KUSI, Yaw. Agency as vulnerability: accounting for children's movement to the streets of Accra. *The Sociological Review*, v. 61, n. 2, 363–382, 2013.
- MORGADE, Marta. A neglected argument for the reality of music in Madrid. *35th Annual Ethnography in Education Research Forum*. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 2014.
- MORGADE, Marta; POVEDA, David. Concepciones del texto e intersubjetividad en cuentacuentos infantiles. *Estudios de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 261-280, 2009.
- MORGADE, Marta. Performance e interacción ejes de la socialización musical. *VVAA Book of PERFORMA*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, v. 6, n. 1, p. 49-61, 2008.
- MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, v. 10, n. 2, p. 90-105, 1996.
- MUÑOZ, Lourdes Gaitán. El espacio social de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 428, p. 31-48, 2012.
- MURRAY, Jane. A 'jigsaw' methodology for early childhood research: a flexible and reflexive approach. *British Early Education Research Association (BECERA)*. Birmingham, 2013. Disponível em <<http://nectar.northampton.ac.uk/5783/2/Murray20135783.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2014.
- MÜLLER, F.; HASSEN, Maria Nazareth Agra. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, v. 20, p. 465-480, 2009.
- MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Apresentação do dossiê 'Estudos da infância'. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 20, p. 11-22, 2014.
- OLIVEN, Ruben George. *Metabolismo social da cidade e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.
- PASCAL, Christine. BERTRAM, Tony. Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 17, n. 2, p. 249-262, 2009.
- PINK, Sarah. *Doing sensory ethnography*. London: Sage, 2009.
- POVEDA, David. MORGADE, Marta. GONZALEZ-PATIÑO, Javier. G.; MÜLLER, Fernanda. Infancia y adolescencia: una mirada etnográfica al desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 428, p. 121-136, 2012.
- PROUT, Alan. *The future of childhood*. New York/London: RoutledgeFalmer, 2005
- PUNCH, Samantha. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.
- QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 12, n. 28, p. 1467-1470, dez. 1976.
- STEIER, Frederick (Ed.). *Research and reflexivity*. London: Sage, 1991.
- STEPHENSON, Elspeth. Young children's voice: developing innovative research methods. In: WHITEMAN,

Peter; DE GIOIA, Katey (Eds.) *Children and childhoods: new perspectives, places and practices for early childhood*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011. p. 137-150.

THOMSON, Pat. (Ed.). *Doing visual research with children and young people*. New York: Routledge, 2009.

TOREN, Christina. Sunday lunch in Fiji: continuity and transformation in ideas of the household. *American Anthropologist*, v. 109, 285-295, 2007.

TYMCHUK, Alexander J. Assent processes. In: STANLEY, Barbara; SIEBER, Joan (Eds.). *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. London: Sage, 1992.

Correspondência

Marta Morgade Salgado: Professora na Universidade Autônoma de Madrid.

Email: marta.morgade@uam.es

Fernanda Müller: Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Email: fernanda.muller@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
