

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

RENATA LOPES COSTA PRADO

**A participação de crianças em pesquisas brasileiras das
ciências sociais e humanas**

**São Paulo
2014**

Renata Lopes Costa Prado

**A participação de crianças em pesquisas brasileiras das
ciências sociais e humanas**

Tese apresentada para o Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutora em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luisa
Sandoval Schmidt

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Prado, Renata Lopes Costa.

A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas / Renata Lopes Costa Prado; orientadora Maria Luisa Sandoval Schmidt. -- São Paulo, 2014.

293 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Pesquisa científica 2. Crianças 3. Estudos sociais da infância I. Título.

Q180

Nome: PRADO, Renata Lopes Costa

Título: A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas

Tese apresentada para o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Ricardo e à Luísa

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a. Maria Luisa Sandoval Schmidt pelo acolhimento e pela orientação generosa, competente e dedicada.

À Professora Dr.^a. Fúlvia Rosemberg, pelo tanto que me ensina sobre infância e sobre o fazer pesquisa. Difícil expressar tamanha gratidão!

À Professora Dr.^a. Maria Letícia Nascimento, pelas inúmeras e valiosas oportunidades que me proporcionou: de fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sociologia da Infância (GEPSI); de participar de suas pesquisas; de manter contato com autores importantes para a minha formação.

À Professora Dr.^a. Leny Sato, pela oportunidade do estágio em docência em sua disciplina e pelas preciosas contribuições para a tese na ocasião do exame de qualificação.

À Professora Dr.^a. Maria Cristina Vicentin, que há tantos anos tem sido uma referência importante para mim – do período da graduação, da Associação Olha o Menino e do mestrado ao aceite para compor a banca examinadora.

À Professora Dr.^a. Rita de Cássia Marchi, pela disponibilidade com que me recebeu na FURB, pela leitura atenta do meu texto de qualificação e pela riqueza de suas contribuições para a continuidade da pesquisa.

À Professora Dr.^a. Carmem Sussel Mariano, pela generosidade com que aceitou ler e comentar o texto de qualificação, por suas muitas contribuições ao longo da pesquisa, e pelo constante incentivo.

Aos professores e funcionários do Instituto de Psicologia da USP, pela seriedade e competência com que contribuem para a formação de novos psicólogos e de novos pesquisadores. Agradeço especialmente à Maria Imaculada Sampaio e à equipe da biblioteca.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante a realização desta tese.

Aos colegas do GEPSI, em especial, Bruna, Célia, Cida, Debora, Lilian, Lisandra, Monique e Sylvie, pelas ricas discussões sobre sociologia da infância.

À Bruna Breda, pela revisão do abstract, pelas trocas sobre nossas pesquisas e pela boa companhia de viagem.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação – Alessandra Giacomet, Berenice Youg, Bianca Sphor, Carolina Leitão, Débora Galvani, Douglas Ramos, Gabriela Balaguer, Juliana Beschigliari e Thaís Goldstein –, pelas estimulantes discussões, pelo apoio mútuo e também pelas boas risadas.

Ao amigo Alexandre Leichsenring, pelo apoio fundamental nos procedimentos estatísticos.

Ao André Odashima, pela cuidadosa revisão do texto.

Aos colegas da Universidade Paulista, pelas estimulantes trocas no cotidiano acadêmico.

Aos colegas do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em especial, à Magdalena Jalbut e à Camila Patucci, pelo agradável convívio e pelas trocas sobre produção acadêmica.

À minha mãe, Rosa Maria, ao meu pai, Alfredo, à Vivania, à minha avó Maria Helena, à minha sogra, Acy, aos meus irmãos, Alfredo e Natália, aos meus cunhados, Lya, Inês, Irene, Rita, Marcelo, Daniel e Paulo, aos meus sobrinhos, Aline, Arthur, Bruno, Gabriel, Gustavo, Jorge, Júlia, Eduardo, Francisco, Rafaela e Tomás, e ao meu enteado, Alexandre, por tudo o que fizeram e fazem, pelo apoio constante e pelo afeto sem tamanho.

Aos meus tios Anna, Antônio, Astor, Denise, Emília, Luiz Virgílio, Maria Celeste, Maria Teresa, Regina, Paulo Edu, Uilson e Wagner, pelo aconchego do carinho nos momentos difíceis desses últimos anos.

Aos meus queridos amigos, pela inspiração, pelo afeto, pela compreensão de minha ausência nos últimos meses e pelos revigorantes convites ao descanso. Agradeço especialmente: Alessandra Tomal, Alexandre Leichsenring, Bianca Rêgo, Bruna Elage, Cecília Lotufo, Cristiana Teixeira, Emerson Zoppei, Felipe Leal, Fernanda Bedante, José Renato Melhen, Júlia Neiva, Luiz Fernando Stanley, Marcelo Nastari, Márcia Cunha, Mariana David, Mariana Raupp, Mariana Soares, Maura Bresil, Natacha Costa, Natália Neder, Paulo Costa, Paulo Neder, Priscila Chacon, Regina Sanchez, Renata Feliciano, Renata Pistelli e Rodrigo Huber.

Ao Ricardo, pela vida junto, e à Luísa, por estar sempre “no meu pertinho”.

RESUMO

PRADO, R. L. C. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

As ciências sociais e humanas historicamente desconsideraram as perspectivas das crianças na produção de conhecimento. Estas, quando ouvidas, tiveram suas vozes interpretadas à luz de uma suposta incompetência para fazerem julgamentos ou para informarem adequadamente pesquisadores. Os estudos sociais da infância, no entanto, vêm se constituindo com força em contexto internacional tendo como importante eixo temático o abafamento da voz de crianças na produção acadêmica e nas demais práticas sociais, bem como a tentativa contrária de dar-lhe realce. Tem-se assistido, assim, a ampliação do espaço outorgado à voz e à participação das crianças nas pesquisas. Este trabalho se propôs investigar como tal participação vem sendo incorporada em contexto brasileiro. Para dar conta de seus objetivos, a pesquisa se apoiou nos aportes dos estudos sociais da infância. No plano metodológico, buscou articular o referencial da hermenêutica de profundidade, tal como proposto por John B. Thompson, às técnicas de análise de conteúdo. Foram analisados 179 artigos das áreas de antropologia, educação, psicologia e sociologia, que relatam pesquisas com o envolvimento de crianças e que foram publicados entre os anos de 2000 e 2012 em periódicos classificados como A1 ou A2 pela CAPES. Diferentemente do que tem sido visto em contexto internacional, observou-se que a escuta de crianças na produção acadêmica brasileira em ciências sociais e humanas restringe-se ainda à psicologia e, em menor grau, à educação. Há predominância da perspectiva da criança como sujeito entre os trabalhos analisados, ainda que também tenham sido identificados trabalhos que abordam as crianças como objetos e outros que as reconhecem como atores sociais. Ressaltam-se ainda, entre os resultados, lacunas referentes à caracterização das crianças que participam das pesquisas nessas áreas: crianças pequenas, crianças que vivem em áreas não urbanas e as que se localizam nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país permanecem silenciadas nas pesquisas.

Palavras-chave: Crianças. Pesquisa. Estudos sociais da infância.

ABSTRACT

PRADO, R. L. C. **Children's participation in Brazilian research in social and human sciences**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Social and human sciences have historically disregarded children's perspective in the production of knowledge. When children were heard they had their voices interpreted in the light of a supposedly inability to make judgments or properly inform researchers. However, social studies of childhood in the international context have constructed a critique of the silencing of children's voices in the academic literature and in other social practices as one of the field's strand, as well as the opposing attempt to give their voices emphasis. Therefore, we have witnessed an expansion of the space granted to the voice and participation of children in research. This study aimed to investigate how such participation has been incorporated into the Brazilian context. In order to achieve that goal the research used contributions from social studies of childhood. Methodologically, it articulates John Thompson's depth hermeneutics with content analysis techniques. We have analyzed 179 research reports articles in the fields of anthropology, education, psychology and sociology with the involvement of children that was published between the years 2000 and 2012 in journals classified as A1 or A2 by CAPES. Differently from the international context it was observed that the hearing of children in Brazilian academic production in social and human sciences is still restricted to psychology and to a lesser degree, to education. Among the articles analyzed children as subjects is the predominant perspective, although papers that address children as objects or recognize them as social actors have also been identified. It is worth to mention that we also identified gaps among the results regarding the characterization of children who participate in research in the following areas: small children, children living in non-urban areas and those located in the North, Northeast and Midwest regions of the country. Those still remain silenced in the studies.

Keywords: Children. Research. Social studies of childhood.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 2.1 | Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção | 73 |
| Quadro 3.1 | Critérios do Qualis para a inclusão de periódicos nos estratos A1 e A2 | 123 |
| Quadro 3.2 | Síntese dos manuais e das categorias de análise | 136 |
| Quadro A.1 | Periódicos nacionais segunda área de avaliação e estrato de classificação (CAPES) | 213 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabela 3.1 | Revistas por classificação Qualis/CAPES e por área de conhecimento avaliada | 131 |
| Tabela 3.2 | Distribuição das revistas por período em que os artigos estão disponíveis eletronicamente | 132 |
| Tabela 3.3 | Distribuição dos artigos por critério de exclusão do <i>corpus</i> | 133 |
| Tabela 3.4 | Características principais dos periódicos, artigos e autores | 138 |
| Tabela 3.5 | Distribuição dos artigos por região de desenvolvimento da pesquisa, local de publicação do periódico e da universidade em que os autores atuam | 142 |
| Tabela 3.6 | Distribuição dos artigos pelas principais caracterizações das crianças | 145 |
| Tabela 3.7 | Distribuição dos artigos por local de realização das pesquisas | 146 |
| Tabela 3.8 | Distribuição dos artigos por local de realização das pesquisas e por área dos autores | 147 |
| Tabela 3.9 | Distribuição dos artigos por grupo de idade das crianças envolvidas | 148 |
| Tabela 3.10 | Distribuição dos artigos por sexo das crianças participantes das pesquisas | 151 |
| Tabela 3.11 | Distribuição dos artigos por classe social das crianças envolvidas nas pesquisas | 152 |
| Tabela 3.12 | Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos periódicos | 153 |
| Tabela 3.13 | Artigos por área de graduação dos autores | 154 |
| Tabela 3.14 | Distribuição dos artigos por perspectiva de pesquisa e por área de conhecimento dos autores | 156 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabela 3.15 | Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos autores e por perspectiva de pesquisa | 156 |
| Tabela 3.16 | Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos autores e área das revistas | 157 |
| Tabela 3.17 | Distribuição dos autores por sexo | 158 |
| Tabela 3.18 | Distribuição dos artigos por sexo dos autores | 158 |
| Tabela 3.19 | Eixos temáticos e temas por frequência de aparição entre os artigos analisados | 164 |
| Tabela 3.20 | Distribuição dos artigos por método de pesquisa ou procedimento metodológico explicitado | 165 |
| Tabela 3.21 | Distribuição dos artigos baseados em etnografias por tempo de inserção em campo da pesquisa | 170 |
| Tabela 3.22 | Distribuição de relatos de pesquisas com crianças pequenas (até 5 anos) por estratégia metodológica | 171 |
| Tabela 3.23 | Distribuição dos artigos pelo número de crianças envolvidas nas pesquisas | 172 |
| Tabela 3.24 | Caracterização dos atores escutados | 174 |
| Tabela 3.25 | Distribuição dos artigos por cuidados éticos | 175 |
| Tabela 3.26 | Distribuição dos artigos por cuidados éticos e perspectiva de pesquisa | 180 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 3.1 | Distribuição dos artigos por ano de publicação | 139 |
| Gráfico 3.2 | Distribuição dos artigos por perspectiva predominante e por quadriênio de publicação | 141 |
| Gráfico 3.3 | Distribuição dos artigos por região de publicação e por ano | 144 |
| Gráfico 3.4 | Distribuição de idades estudadas conforme descrição das amostras nos artigos | 150 |
| Gráfico 3.5 | Distribuição dos artigos por área dos autores e por ano | 154 |
| Gráfico 3.6 | Distribuição dos artigos por idade das crianças e sexo dos autores | 159 |
| Gráfico 3.7 | Distribuição dos artigos que explicitam a fundamentação na psicologia do desenvolvimento por ano de publicação | 160 |
| Gráfico 3.8 | Distribuição dos artigos fundamentados nos ESI e dos que | 161 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| | estabelecem diálogo com o campo por ano de publicação | |
| Gráfico 3.9 | Distribuição dos artigos que fazem e dos que não fazem referência aos ESI por perspectiva predominante de pesquisa | 162 |
| Gráfico 3.10 | Distribuição do percentual de pesquisas baseadas em teste e escala sobre o número de trabalhos por ano | 167 |
| Gráfico 3.11 | Distribuição do percentual de artigos baseados em etnografias por ano | 169 |
| Gráfico 3.12 | Distribuição dos artigos que apresentam cuidados éticos por ano | 176 |
| Gráfico 3.13 | Distribuição dos artigos que apresentam cuidados éticos por área de conhecimento dos autores | 177 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABA | Associação Brasileira de Antropologia |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ABRAPSO | Associação Brasileira de Psicologia Social |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPEPP | Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia |
| ANPHU | Associação Nacional de História |
| ANPOCS | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais |
| BVS | Biblioteca Virtual em Saúde |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDC | Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ESI | Estudos sociais da infância |
| HP | hermenêutica de profundidade |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISI | Institute for Scientific Information |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RENETO | Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SBS | Sociedade Brasileira de Sociologia |
| SciELO | Scientific Eletronic Library Online |
| TCLE | termo de consentimento livre e esclarecido |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO | 18 |
| 1.1. Estudos sociais da infância | 18 |
| 1.1.1. A infância em diferentes disciplinas | 23 |
| 1.1.1.1. Ariès: a infância como objeto legítimo da história | 24 |
| 1.1.1.2. Rupturas na sociologia: redefinindo socialização | 27 |
| 1.1.1.3. Psicologia e interrogações sobre o enfoque da criança como futuro adulto | 30 |
| 1.1.1.4. A infância e as crianças na antropologia | 38 |
| 1.1.2. Consolidação dos estudos sociais da infância e suas tensões ... | 43 |
| 1.2. Método da hermenêutica de profundidade | 50 |
| CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO | 54 |
| 2.1. Contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças | 54 |
| 2.1.1. O reconhecimento de direitos e o debate público em torno da participação e da voz de crianças | 63 |
| 2.2. A infância e as crianças na pesquisa acadêmica | 77 |
| 2.2.1. Práticas de pesquisas com crianças | 79 |
| 2.2.2. Ética na pesquisa com crianças: princípios e normas | 91 |
| 2.2.3. Balanços de pesquisas brasileiras sobre criança(s) e infância ... | 106 |
| 2.3. Periódico acadêmico como veículo de comunicação | 115 |
| 2.3.1. Caracterização, papel e história dos periódicos acadêmicos | 116 |
| 2.3.2. Periódico e avaliação acadêmica | 120 |
| CAPÍTULO 3 – ANÁLISE FORMAL | 127 |
| 3.1. Procedimentos | 127 |
| 3.1.1. Delimitação do <i>corpus</i> para a análise | 128 |
| 3.1.2. Procedimentos de análise | 134 |
| 3.2. Resultados | 136 |
| 3.2.1. Caracterização geral do <i>corpus</i> | 137 |
| 3.2.1.1. Distribuição temporal dos artigos: o incremento de pesquisas ao longo dos anos | 138 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 3.2.1.2. | Distribuição geográfica: a persistente concentração regional | 141 |
| 3.2.2. | As crianças envolvidas nas pesquisas e o silêncio de grupos específicos | 144 |
| 3.2.2.1 | As crianças como alunas | 145 |
| 3.2.2.2. | A faixa etária das crianças | 147 |
| 3.2.2.3. | Sexo, raça/etnia e classe social das crianças | 151 |
| 3.2.3. | Predominância da psicologia e quase ausência das ciências sociais | 152 |
| 3.2.3.1. | Abordagens teóricas | 159 |
| 3.2.4. | Caracterização das pesquisas relatadas | 162 |
| 3.2.4.1. | Temas enfatizados | 163 |
| 3.2.4.2. | Métodos e procedimentos | 164 |
| 3.2.4.3. | Número de crianças participantes | 171 |
| 3.2.4.4. | Cuidados éticos | 174 |
| 3.2.4.5. | A escuta das falas das crianças | 181 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 190 |
| | REFERÊNCIAS | 194 |
| | APÊNDICE A – Periódicos consultados para a constituição do <i>corpus</i> | 213 |
| | APÊNDICE B – Lista dos artigos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa | 216 |
| | APÊNDICE C – Manuais de análise | 230 |
| | APÊNDICE D – Apresentação dos artigos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa | 246 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao projeto *Pesquisa participante e comunidades interpretativas: experimentos de construção de conhecimento compartilhado*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Sandoval Schmidt, que, desde 2006, vem agregando estudos e pesquisadores(as) interessados(as)¹ na construção de conhecimento sobre fenômenos e experiências humanas por meio da articulação de múltiplas vozes no trabalho de campo.

Assim, busca-se desenvolver mediações entre os saberes acadêmico, popular e do senso comum, em um movimento de oposição à dicotomia apontada por Boaventura de Sousa Santos (1989) entre as ditas “alta-cultura” e “cultura popular”, que para o sociólogo explicaria, em parte, a crise de hegemonia que ele diagnostica na universidade.

Integram o projeto estudos com crianças surdas e seus pais (GIACOMET, 2013; LUZ, 2011), com população em situação de rua (GALVANI, 2013), com imigrantes hispano-americanos (RABINES, 2012), com mulheres de classes populares (STUCCHI, 2009), com estudantes universitários das classes subalternas (KALMUS, 2010), entre outros.

Diferentemente das demais, esta tese não se propõe ouvir diretamente nenhum grupo social. Focalizando as pesquisas com crianças, o objetivo aqui é apreender o uso que pesquisadores brasileiros das ciências humanas e sociais têm feito das falas ou de outras formas de expressão de crianças². É, portanto, uma *pesquisa sobre pesquisas* que ouviram crianças.

Além do histórico do projeto de pesquisa ao qual se vincula, o presente trabalho tem origem, também, no meu próprio percurso acadêmico, especialmente a partir da dissertação de mestrado *O tema trabalho infanto-juvenil em artigos*

¹ A partir deste ponto, apesar do reconhecimento da linguagem na sustentação de relações de dominação, a fórmula “o(a)” será substituída pelo genérico masculino para não tornar o texto pesado, a não ser que a precisão do gênero gramatical seja necessária para a melhor compreensão das ideias.

² Quanto à terminologia, é necessário explicitar que, assim como na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o termo *crianças* aqui é usado em sentido amplo, referindo-se a todo ser humano menor de 18 anos de idade. Utiliza-se, assim, o termo *adolescente* apenas quando se quer indicar tratar-se de crianças com mais de 12 anos de idade.

acadêmicos de psicólogos(as): uma interpretação ideológica (PRADO, 2009)³. A dissertação levantou questões que instigam esta investigação, ao constatar, por exemplo, que, diferentemente do que prenunciava a literatura, muitos artigos analisados ouviram crianças trabalhadoras. No entanto, quando estas contrariavam a argumentação central dos autores, o que diziam era, em geral, desqualificado nos artigos. Dois exemplos, também citados na dissertação, são ilustrativos a esse respeito. No primeiro, Silva (2001) transcreve os seguintes relatos de duas meninas, com 10 e 12 anos:

[...] em casa, faço o pão que minha avó me ensinou... ela já morreu, mas sei fazer o pão dela melhor que minha mãe... ela diz que vou conseguir casamento melhor que ela desse jeito (p. 104).

[...] acordo de manhã e meus pais já foram pra roça... nas férias vou junto quando dá... em tempo de colégio fico em casa e tomo conta da minha irmã de 5 anos... ela não incomoda; fica brincando enquanto tiro leite da vaca e faço nosso café... quando arrumo a casa ela fica olhando a Angélica, ela gosta... e na hora de fazer o almoço, ela ajuda a arrumar a mesa... (p. 104).

Silva (2001), então, conclui: “[...] verifica-se a identidade feminina sendo formada à base do cuidar e do limpar [...] Estas crianças não aspiram a um mundo novo, com possibilidade de maior conhecimento” (p. 104).

No segundo exemplo, Souza (1999) assim interpreta o fato de que algumas crianças afirmam gostar dos trabalhos que fazem:

Percebe-se uma inversão dos fatos: as crianças/os adolescentes sentem-se importantes, graças ao trabalho que realizam para a sociedade, família, amigos e vizinhos. Entretanto essa “importância” que eles conquistam os impede, na prática, de atingir, por meio da escolarização, um nível mais elevado e mais digno de emprego e de vida. Gouveia (1983) assinala ainda que essas crianças e adolescentes não percebem a situação lamentável de vida que levam (p. 133).

A dissertação constatou, portanto, que, em relação ao tema pesquisado, os artigos de psicólogos, mesmo quando ouviam crianças, pouco as escutavam e

³ Desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fúlvia Rosemberg, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

sugeriu que outras pesquisas fossem desenvolvidas no intento de melhor investigar esse aspecto:

A nosso ver, trata-se de ponto relevante e que necessitaria maior aprofundamento, talvez mesmo objeto de estudo específico: qual o uso que pesquisadores da psicologia temos feito da fala de crianças, adolescentes e seus familiares, particularmente quando escutamos pessoas das camadas populares? Que recursos teóricos e éticos podem-nos auxiliar para investigar com respeito às pessoas e adequação acadêmica? (PRADO, 2009, p. 198-199).

É o que esta pesquisa se propôs a fazer, estendendo também a investigação para outros campos acadêmicos: a sociologia, a antropologia e a educação. Para tanto, foram analisados 179 artigos brasileiros publicados entre os anos 2000 e 2012, em periódicos acadêmicos classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como A1 ou A2.

Convém observar que a opção pelo uso do termo “acadêmico”, em vez de “científico”, na caracterização dos artigos analisados decorre do fato de que foge às pretensões desta tese a avaliação da cientificidade dos textos que constituem o *corpus* da pesquisa. Assim, “a escolha do termo acadêmico pretende explicitar a compreensão de que tal produção simbólica ocorre em determinados contextos sociais e institucionais de intersubjetividade” (CALAZANS, 2000, p. 11), ou seja, a academia.

Para dar conta de seus objetivos, a pesquisa se apoia nos aportes dos estudos sociais da infância (JAMES; PROUT, 1997; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010b; MARCHI, 2009; NASCIMENTO, 2011; entre outros) e no referencial metodológico da hermenêutica de profundidade, tal como proposto por John B. Thompson (2002). O referencial teórico e metodológico é o objeto do Capítulo 1.

O Capítulo 2 corresponde à análise sócio-histórica, primeira fase da hermenêutica de profundidade (HP). Ele descreve e discute a emergência da ideia de participação e voz das crianças, os direitos a elas outorgados, as práticas de pesquisa com o envolvimento de crianças e o periódico acadêmico enquanto veículo de comunicação, buscando compor assim um quadro sobre o contexto de produção, circulação e recepção dos artigos analisados.

Já o Capítulo 3 tem como objeto a análise formal, terceira fase da HP. Nele são apresentados os procedimentos metodológicos e a descrição dos resultados encontrados.

Diferentemente do que tem sido visto em contexto internacional, observou-se que a escuta de crianças na produção acadêmica brasileira em ciências sociais e humanas restringe-se ainda à psicologia e, em menor grau, à educação. Há predominância da perspectiva da criança como sujeito entre os trabalhos analisados, ainda que também tenham sido identificados trabalhos que abordam as crianças como objeto e outros que as reconhecem como atores sociais.

Ressalta-se ainda, entre os resultados, lacunas referentes à caracterização das crianças que participam das pesquisas nessas áreas: crianças pequenas, crianças que vivem em áreas não urbanas e as que se localizam nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país parecem não ter vez nesses trabalhos.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se à apresentação da teoria e do método que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Ele está organizado em dois tópicos: o primeiro trata dos estudos sociais da infância e o segundo apresenta o referencial metodológico da hermenêutica de profundidade (THOMPSON, 2002).

1.1. Estudos sociais da infância

Os estudos sociais da infância constituem-se como um campo de conhecimento em construção, que, em síntese, partilha entre si a visão das crianças como atores sociais com significativa participação na construção da história e da cultura (CORSARO, 2011), a visão da infância como construção social (JAMES; PROUT, 1997) e, também, como categoria estrutural subordinada da sociedade (QVORTRUP, 2010a). Desde as duas últimas décadas do século XX, tais estudos vêm trazendo profundas transformações para o modo de se olhar a infância e as crianças, bem como para a eleição de estratégias para estudá-las que as privilegiem como unidade direta e primária de análise.

Esse tem sido um período de intensa atividade de pesquisas e de reflexões teóricas que, conforme sintetiza Muñoz (2006), se orientam para três objetivos principais: contribuir com o crescimento das ciências sociais em geral, incorporando a consideração da infância e a visão das crianças; buscar explicações sociológicas para o necessário enfoque interdisciplinar da infância; e dar visibilidade às crianças como atores sociais, em consonância com as orientações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), promulgada em 1989.

Os paradigmas propostos pelos estudos sociais da infância têm orientado pesquisas nas áreas de história, pedagogia, antropologia, economia, saúde e psicologia, apesar de suas sistematizações mais elaboradas virem da sociologia, mais especificamente, da sociologia da infância⁴. Essa diversidade é, igualmente,

⁴ Por exemplo, Heywood (2004) e Becchi (1999), na história; Corsaro (1997), Qvortrup (2010a), James e Prout (1997), na sociologia; Renaut (2002), na filosofia do direito; Woodhead (1999) e

observada em relação aos países nos quais as pesquisas do campo se situam, como mostram os artigos do número especial da revista *Current Sociology* (2010) com “estados da arte” sobre as pesquisas na Finlândia (STRANDELL, 2010), na Romênia (STANCIULESCU, 2010), na Alemanha (ZEIHER, 2010), na Itália (BARALDI, 2010) e no Brasil (CASTRO; KOSMINSKY, 2010), entre outros países. A emergência de tais estudos, contudo, pode ser identificada em países do Hemisfério Norte, em especial França, Inglaterra, Portugal, Alemanha e países escandinavos.

No Brasil, o surgimento da disciplina é recente (CASTRO; KOSMINSKY, 2010), abrangendo pouco mais de dez anos. Apesar disso, como lembram Rosemberg e Mariano (2010), é possível identificar textos precursores nas áreas da educação (CADERNOS DE PESQUISA, 1979), história (PRIORE, 1991), sociologia (FERNANDES, 1979/2004) e psicologia (ROSEMBERG, 1976).

Conforme Marchi (2009), aqui, tal como na França (SIROTA, 2001), a emergência da disciplina deu-se, em grande parte, no âmbito da sociologia da educação, dada a redefinição proposta para conceitos clássicos de infância, criança e socialização. O que explica, ao menos em parte, a alta concentração de grupos de pesquisa brasileiros que se utilizam deste referencial entre os programas de pós-graduação em educação, como verificou a pesquisa *Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz* (NASCIMENTO et al., 2013): dos 25 grupos de pesquisa brasileiros que utilizam os estudos sociais da infância identificados, 16 estão inseridos em programas de pós-graduação nesta área.

Não é fácil, e talvez nem possível, como afirmam Qvortrup, Corsaro e Honig (2009), fazer qualquer julgamento definitivo sobre as razões pelas quais os estudos sociais da infância, em sua forma contemporânea, tenham emergido especificamente no início dos anos 1980. De todo modo, pode-se afirmar que havia uma conjuntura propícia à sua emergência, seja em relação ao contexto social, econômico e cultural mais amplo, às mudanças de percepção acerca do lugar das crianças na sociedade, às revisões no interior das teorias sociais ou às insatisfações ligadas às explicações habituais e às teorias anteriores relacionadas à criança e à infância.

O decréscimo contínuo das taxas de fertilidade na Europa, por exemplo, como será visto mais adiante, pode ser interpretado, no âmbito familiar, em termos de

Burman (1999), na psicologia; Montgomery (2009) e Delalande (2011) na antropologia; e Alderson (2005), na saúde.

incremento emocional ou, em um plano social mais amplo, como um sinal de atitudes negativas dirigidas à infância nas sociedades modernas, o que vem chamando a atenção de pesquisadores da área (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009).

Os movimentos sociais, especialmente os de mulheres, também vêm sendo identificados como propulsores de um novo olhar para as crianças, na medida em que colocam em questão visões de mundo e estruturas sociais que privilegiam subgrupos humanos específicos (HENDRICK, 2005; JAMES, 2009). Por outro lado, a contribuição desses movimentos para a crítica sobre o lugar das crianças na sociedade ocidental moderna deve ser considerada com ressalvas. Rosemberg (2011), analisando movimentos sociais brasileiros contemporâneos que se mobilizam pela igualdade de oportunidades sob a perspectiva de gênero e de raça/etnia, chama atenção para o adultocentrismo que os caracterizam. As crianças, segundo a autora, aparecem como “vir a ser”, como futuros reprodutores dos ideários desses movimentos. Diz ela:

Da mesma forma que mulheres brancas contestaram movimentos de esquerda por sua exclusão, que mulheres negras contestaram os movimentos feministas de mulheres brancas por sua exclusão, bem como os movimentos negros contestaram a sociedade brasileira pela exclusão dos negros, chamo atenção aqui para o fato de o sujeito desses movimentos sociais ser a pessoa adulta (ROSEMBERG, 2011, p. 22).

Mais diretamente relacionado às crianças e à infância, um aspecto da conjuntura social e política significativo para a emergência dos estudos sociais da infância foram os debates em torno da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, cujas negociações entre os países iniciaram-se em 1979, o Ano Internacional das Crianças (ver Tópico 2.1.1).

A esse renovado interesse pelo bem-estar de crianças, Muñoz (2006) acrescenta outro fator: “a inquietude que provocam, no ideário adulto, os considerados comportamentos precoces de crianças e adolescentes, ou a adoção por eles de comportamentos que se situam à margem do que idealmente se espera deles; incluindo suas habilidades para manejar as TICs [tecnologias da informação e comunicação] [...]” (p. 11). A sociedade, como afirma a autora, “sente que perde o controle sobre indivíduos cujos valores não chega a compreender” (p. 11, tradução nossa). Nesse contexto, teorias até então utilizadas para buscar entender crianças e infância mostram-se insuficientes, e até mesmo inadequadas.

As rupturas de paradigmas nos estudos sobre a infância, ou, em menor grau, a emergência de críticas dirigidas aos paradigmas anteriores, podem ser vistas também como produto de um movimento geral de revisão metateórica das disciplinas que compõem as ciências sociais e humanas (SIROTA, 2001). Até fins dos anos 1960, nas teorias que estavam em primeiro plano, os indivíduos eram tratados como muito menos cognoscitivos do que eles, de fato, são, e o comportamento humano era tomado como o resultado de forças sociais, em relação às quais os sujeitos não tinham compreensão ou controle (MARCHI, 2009, p. 234).

A partir da década de 1970 há uma redescoberta da sociologia interacionista, um aumento da influência da fenomenologia e a consolidação das abordagens construcionistas, um movimento que se caracterizou por uma releitura do conceito de socialização, pela ênfase no ator (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001) e pelo interesse em relação aos modos pelos quais a vida social é apreendida, e não apenas ordenada (JAMES, 2009). “Neste clima intelectual, a infância não podia mais continuar sendo vista, de forma simplista, como apenas a primeira parte do curso da vida” (JAMES, 2009, p. 38, tradução nossa).

A criança, há muito tempo, faz parte da pesquisa acadêmica, mas, em geral, é na condição de objeto a ser observado, avaliado e interpretado. É nesse sentido que autores como James e Prout (1997) afirmam que a história dos estudos sobre a infância nas ciências sociais e humanas é marcada não pela ausência de interesse pelas crianças, mas por seu silêncio. Os mais importantes aspectos da vida das crianças não são diretamente enfocados e elas, muitas vezes, têm sido representadas por instituições que servem também (ou principalmente) a outros interesses (QVORTRUP, 1997). Isto é, as crianças, até recentemente, não eram estudadas pelo interesse que elas próprias geravam. Eram estudadas nas ciências sociais, a partir, principalmente, do papel de filhos (na sociologia da família) ou do ofício de alunos (na sociologia da educação). A psicologia, por sua vez, esteve mais interessada no futuro adulto que sobreviveria à infância do que na vida das crianças. Ou seja, “as crianças, em geral, eram estudadas como representantes de uma categoria que baseava sua significância predominantemente no que elas revelavam sobre a vida adulta” (JAMES, 2009, p. 35, tradução nossa).

Exceções, no entanto, existiram. E, pelo menos, duas delas valem a pena ser mencionadas: Janusz Korczak (1986) e Walter Benjamin (2004). O pediatra e pedagogo libertário polonês Korczak inspirou propostas de escolas democráticas e

defendeu os direitos políticos das crianças no início do século XX (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Já Walter Benjamin, algumas décadas antes da emergência do novo campo de estudos, escrevia sobre crianças, suas brincadeiras e as relações entre crianças e adultos sob uma ótica distinta das teorias dominantes sobre o tema. Também ele, ao seu modo, se opôs à ênfase na racionalidade, na naturalidade e na universalidade do olhar adulto sobre as crianças. Conforme afirma Kramer,

Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura (1996, p. 31).

Benjamin retira a criança da posição de protótipo do adulto e olha com genuíno interesse para a sua maneira de estar no mundo. Autores como Sarmiento (2005) e Marchi (2011) associam a obra deste autor às reflexões posteriores dos estudos sociais da infância. Para Marchi, Benjamin é um dos precursores do campo.

Contudo, menos do que autores como Korczak e Benjamin, foram as correntes de pesquisas dominantes que por décadas direcionaram o olhar da academia para as crianças e para a infância. Em grande parte, os atuais estudos sociais da infância foram sendo constituídos em oposição a tais enfoques. Daí a opção por iniciar o primeiro tópico deste capítulo com a discussão sobre permanências e rupturas entre paradigmas dominantes e emergentes nos estudos sobre crianças e infância em disciplinas das ciências sociais e humanas, para, só então, apresentar mais detidamente o campo que referencia teoricamente esta pesquisa.

Se o momento ainda é de centrar-se em críticas e rupturas, a justificativa pode ser encontrada tanto nas palavras de Jenks (2002), sobre a história das ciências sociais (facilmente extensível às ciências humanas), quanto nas de Sarmiento (2007), sobre a construção de uma nova ciência:

A história das ciências sociais tem [...] dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero; contudo, pelo menos

até agora, a ideologia do desenvolvimento tem-se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância (JENKS, 2002, p.188).

Uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vetores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjetivação, o grupo geracional de sua existência histórica concreta com a criança ator de sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras (SARMENTO, 2007, p. 45).

1.1.1. A infância em diferentes disciplinas

Os subtópicos a seguir tratam, portanto, da(s) criança(s) e da infância na história, na sociologia, na psicologia e na antropologia e das críticas a essas disciplinas dirigidas pelos pesquisadores dos estudos sociais da infância. Obviamente, foge ao escopo desta tese uma discussão mais completa ou exaustiva dos estudos desenvolvidos em cada um desses campos no que se refere à criança ou à infância. A apresentação panorâmica (e parcial) que se segue privilegia correntes dominantes dessas áreas e aspectos que têm sido objeto de críticas dos pesquisadores dos estudos sociais da infância e que, por isso, podem iluminar as diferenças entre paradigmas tradicionais e emergentes.

Essa não é, contudo, a proposta do texto no caso da disciplina história, já que esta não abrigava tradição no estudo da infância ou das crianças até a década de 1960, quando o autor que vem sendo considerado o principal precursor dos estudos sociais da infância, Philippe Ariès, publicou sua grande obra sobre o tema. Assim, o subtópico a seguir focaliza esse estudo precursor e algumas de suas repercussões.

1.1.1.1. Ariès: a infância como objeto legítimo da história⁵

Um importante marco teórico nos estudos sobre a infância veio com a publicação, na França, do seminal *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, por Philippe Ariès, na década de 1960. O livro tem sido identificado como o início da ruptura de importantes paradigmas nos estudos da infância. Até então, os historiadores, em geral, tinham “pouca simpatia intelectual pelas crianças” e era comum lhes negarem a voz e até certa racionalidade (HENDRICK, 2005, p. 30).

Nessa obra, o autor desconstrói a naturalização da noção da infância e põe em questão sua universalidade, além de elevá-la à condição de objeto legítimo de investigação no campo da história e das ciências sociais e humanas em geral. Ariès (2006) apresenta duas grandes teses. A primeira defende que, na sociedade medieval, as particularidades das crianças e da infância não eram consideradas. A infância durava pouco, correspondendo apenas ao período mais frágil das crianças, que logo se tornavam homens e mulheres jovens, partilhando trabalhos, festas, roupas e jogos com os adultos.

A segunda tese refere-se ao lugar assumido pelas crianças e pelas famílias nas sociedades industriais. O autor vê a progressiva separação entre crianças e adultos como parte de mudanças culturais mais amplas, que resultaram na separação da sociedade em classes sociais e em raças. Ele identifica um movimento geral da ausência de noção da infância para um período em que emerge o sentimento de “paparicação” das crianças e, em seguida, para um período moralista, em que a infância é vista como um tempo de treino e preparação para a vida adulta. Conforme o próprio Ariès (2006) afirma em 1973, no prefácio de uma reedição de seu livro, se a segunda tese encontrou uma acolhida quase unânime, a primeira, sobre a ausência do sentimento de infância na Idade Média, foi recebida com mais reserva pelos historiadores.

A principal fonte de Ariès para a construção da história da infância foram as pinturas da Idade Média (CORSARO, 2005) e uma de suas mais conhecidas constatações refere-se ao fato de que as crianças, até por volta do século XII, não eram representadas na arte e, até o fim do século XIII, quando apareciam, não eram

⁵ Uma versão preliminar desse subtópico foi publicada em PRADO, R. L. C. Philippe Ariès: a infância e sua história. **Carta Fundamental**, São Paulo, p. 52 - 55, 01 ago. 2011.

apresentadas de forma específica, tendo proporções e características de adultos, embora menores. Para o autor, isso traduzia o lugar que se dava às crianças nessas sociedades:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2006, p. 99).

Essa indiferenciação das características próprias da infância, que persistiu até o século XIII, aparece, segundo Ariès, na arte e nos trajes da época, que não distinguiam adultos e crianças, e também nos jogos e brincadeiras, que tampouco se separavam rigorosamente segundo a idade dos participantes.

Era uma época de altíssimos índices de mortalidade infantil, de “desperdício demográfico” (2006, p. 22), como o autor denominou. As crianças eram consideradas perdas eventuais, não devendo as pessoas se apegarem a elas em demasia. A afirmação do escritor Michel de Montaigne (1533-1592) ilustra essa indiferença identificada por Ariès (e aponta para o abismo entre as concepções relacionadas à infância na época e as atuais): “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (apud ARIÈS, 2006, p. 22).

Aos poucos, em meio às transformações culturais que resultaram em novos arranjos familiares e na ênfase no papel da escola, o sentimento da infância foi aparecendo. Por volta do século XVII, embora as condições demográficas ainda fossem pouco favoráveis às crianças, uma nova sensibilidade, relacionada a uma cristianização mais profunda dos costumes, foi sendo construída. “Foi como se só então a consciência comum descobrisse que a alma da criança também era imortal” (ARIÈS, 2006, p. 25).

A criança tornava-se fonte de distração para o adulto, fazendo surgir um novo sentimento no meio familiar.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em paparicá-las (ARIÈS, 2006, p. 101).

Pouco depois, e, de certa forma, em oposição à “paparicação”, outro sentimento também emergiu na cultura da época: a “moralização” da infância. Ela foi originada não na família, mas nos meios eclesiásticos e jurídicos, que valorizavam a disciplina e os costumes. A moralização exprimia uma preocupação com a inocência e com a fragilidade das crianças, e responsabilizava os adultos pela sua educação.

A escola, que em períodos anteriores era indiferente à distinção das idades e acolhia indiscriminadamente crianças, jovens e adultos, passou a se preocupar com a educação de crianças. Elas, que até então aprendiam misturadas aos adultos, passaram a ser separadas destes, mantidas “à distância em uma espécie de quarentena, antes de serem soltas no mundo” (ARIÈS, 2006, prefácio). A educação passou a ser responsabilidade da escola, configurando um processo de enclausuramento que o autor compara ao vivido pelos loucos, pelos pobres e pelas prostitutas.

Se a “paparicação” ainda estava limitada aos primeiros anos da infância, este segundo sentimento, de “moralização”, ao contrário, impunha uma concepção de infância longa, considerando o tempo de preparação para a vida adulta que deveria ser vivido na escola. É claro que, principalmente entre as classes populares e entre as meninas, muitas crianças não frequentavam as escolas, mantendo o costume de entrar diretamente na vida adulta pouco depois que os passos e a fala estavam suficientemente aprendidos.

Conforme afirma o autor, a família passou a ser lugar de afeição entre cônjuges e entre pais e filhos. Ela passou a se organizar em torno da criança, atribuindo grande importância à educação e limitando o número de filhos, para melhor cuidar de cada criança. As origens do sentimento moderno da infância e da escolaridade, segundo Ariès, remontam a este momento da história.

Lido, relido, citado ou criticado, o livro *História social da infância e da família* tem marcado os estudos sobre a infância desde a sua publicação. As críticas centram-se, principalmente: nas fontes utilizadas por Ariès, restritas à iconografia, em vez de outras mais diretas, tais como cartas, diários e jornais; em uma suposta

ambiguidade de sua obra; em algumas generalizações consideradas apressadas; e na argumentação em relação ao surgimento de um sentimento de infância, em vez do entendimento de que a infância tenha sido apenas recodificada.

Além disso, apesar de Ariès, como afirma William Corsaro (2005), nunca ter defendido que os estágios pelos quais passaram os sentimentos de infância e de família fossem inevitáveis, seu livro influenciou teorias evolucionistas da família e de concepções de infância, resultando, mais uma vez, em um acalorado debate sobre as evidências históricas que sustentariam estas concepções.

Apesar das críticas à sua obra e à de alguns seguidores, é inegável a enorme contribuição de Philippe Ariès para a infância na história. Ele é precursor da ideia da infância como construção social e, com isso, da ideia de variabilidade de conceitos da infância (HENDRICK, 2005). É precursor, também, da consideração das crianças e de suas vidas como tema a ser focalizado por pesquisas.

1.1.1.2. Rupturas na sociologia: redefinindo “socialização”

Ao longo da história das ciências sociais, pouca atenção foi destinada à infância enquanto matéria de interesse em si mesma (JAMES; PROUT, 1997; JENKS, 2002). Durante quase todo o século XX, a atenção dos sociólogos esteve voltada para as instituições socializadoras, reservando às crianças o lugar de objeto do processo de socialização (JENKS, 2002; SIROTA, 2001). Um estudo realizado por Anne-Marie Ambert (1986⁶) e relatado por Qvortrup (2010b) concluiu, após analisar a obra de sociólogos clássicos como Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons e Merton, que as principais correntes da sociologia praticamente ignoraram a participação das crianças na sociedade.

Para Prout (2010b), isso se relaciona à barreira entre cultura e natureza que a modernidade erigiu, cedendo a infância à natureza e, por extensão, às ciências biológicas e médicas. A ideia era a de que apenas a partir da socialização as crianças passariam a fazer parte do social.

As teorias estrutural-funcionalistas, por exemplo, foram construídas sem considerar a infância, que foi incluída apenas como categoria residual. É nesse

⁶ AMBERT, A. M. Sociology of sociology: the place of children in North American sociology. **Sociological Studies of Child Development**, v. 1, p. 11-31, 1986.

sentido que Rosemberg e Freitas (2004) afirmam que tais teorias não ofereciam um quadro interpretativo para a compreensão do tema. Em vez disso, “usariam uma concepção de infância que permitisse manter o arcabouço teórico assentado no pressuposto metateórico da harmonia, do equilíbrio” (ROSEMBERG; FREITAS, 2004, p. 4). Daí, a “ameaça potencialmente desintegradora”, identificada por Jenks (2002), nos novos paradigmas dos estudos sociais da infância para teorias até então dominantes. Esta ameaça pode ser vista como capaz de desestabilizar não só teorias, mas planos sociais mais abrangentes, pois tal releitura crítica desnaturaliza a visão moderna da infância e mostra o “caráter essencialmente *político* das visões de infância/criança nas sociedades”, visões que, portanto, não são neutras e que exercem um papel na constituição e manutenção de ordens sociais (MARCHI, 2009, p. 237).

Autores dos estudos sociais da infância questionam a perspectiva estrutural-funcionalista, por considerarem que, nessas teorias, “a volatilidade da criança estabiliza-se e a sua turbulência silencia-se” (JENKS, 2002, p. 199). A criança “ou se conforma ou é vista como desviante”, pois a concepção de infância adotada se orienta para uma explicação da reprodução social e dá pouca atenção para contradição e conflito (FREITAS, 2004, p. 39). “Tudo acontece como se as sociedades fossem concebidas como organismos vivos, mas estivessem, por toda parte, a tornar-se máquinas” (JENKS, 2002, p. 199). A “máquina” funciona porque esta concepção de socialização retira da criança sua condição de ator social.

As crianças, conforme afirma Lee (2010), eram consideradas na teoria de Talcott Parsons como ignorantes em relação às condições vitais de suas sociedades. Elas, portanto, antes de serem “socializadas”, não poderiam participar ativamente da vida social, não teriam nada a dizer que valesse a pena ser ouvido.

Esta análise do funcionalismo é desenvolvida também por Sirota (2001) quando discute a obra “Infância”, de Buisson e Durkheim. Ela mostra como os autores, partindo do sentido etimológico de infância, “aquele que não fala”, definem-na como “época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico como moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma” (BUISSON; DURKHEIM, 1911⁷ apud SIROTA, 2001, p. 9). Com esta concepção de infância, para o funcionalismo de Durkheim a socialização é concebida como um processo vertical

⁷ BUISSON, F.; DURKHEIM, E. *Enfance*. In: BUISSON, F.; DURKHEIM, E. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire**. Paris: Hachette, 1911.

que pode ser definido como “processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (DURKHEIM, 1922⁸ apud MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392).

Ainda em relação à concepção de socialização nestas teorias, Jenks (2002) observa que:

Tal como a educação formal, a socialização é um processo violento e doloroso no sentido, muito político, de que todas as pessoas são constrangidas a tornar-se determinadas categorias e não outras. Enquanto teoria, a sua fraqueza reside na necessidade de justificar o constrangimento através de uma redução naturalista. Nem a sociedade nem os sistemas educativos têm de ser como são. O fato de serem como são é fruto de uma decisão (p. 214).

As críticas dos estudos sociais da infância acerca das teorias estrutural-funcionalistas recaem, também, no fato de a estrutura normativa do mundo adulto ser tratada como variável independente (ROSEMBERG, 1976; JENKS, 2002). A esse respeito, Jenks (2002) faz a seguinte comparação:

Tal como o antigo antropólogo “evolucionista”, pessoa civilizada e presunçosa, simplesmente “sabia” que o selvagem era diferente de si próprio em termos de evolução e, portanto, merecedor de estudo; também nós, enquanto adultos racionais, reconhecemos a criança como diferente, menos desenvolvida e a necessitar de explicação. [...] Para um antropólogo, utilizar esta posição como ponto de partida seria um convite a uma merecida acusação de etnocentrismo! (p.188).

É, como afirma Sirota (2001), principalmente por oposição a essa concepção de infância, passiva em uma socialização operada por instituições, que são constituídos os primeiros elementos da chamada sociologia da infância. Rompendo com tal concepção, a nova perspectiva enfatiza a dinâmica das interações na aquisição de saberes e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro. Conforme observa Mollo-Bouvier (2005), “como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e transformação da sociedade” (p. 391). A socialização deixa de ser vista apenas como uma questão de adaptação ou interiorização de normas e padrões sociais e começa a ser entendida como apropriação, inovação e reprodução (MONTANDON, 2001): as

⁸ DURKHEIM, E. **Education et sociologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1922.

crianças, assim como os adultos, são agentes do processo de socialização de si mesmas, de outras crianças e também de adultos. Este último caso se configura, por exemplo, a partir da “parentalização” que se estabelece com a sua presença na família (MARCHI, 2009).

Este entendimento da socialização, descrito por Marchi (2009, p. 239) como “um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização”, constitui-se como uma “concepção multidimensional” da socialização. Neste sentido, Corsaro (2007) propõe a metáfora do modelo da “teia circular”, na qual os raios da teia “representam os muitos campos institucionais onde as crianças, em suas culturas de pares, são influenciadas por e influenciam as informações do mundo adulto” (p. 274).

O autor chega a propor um termo alternativo à socialização: “reprodução interpretativa”. Ele busca, assim, salientar a ação das crianças na produção de suas culturas de pares, na reprodução e na mudança social além de, por outro lado, considerar também o constrangimento ao qual as crianças estão submetidas pela estrutura social existente. O termo “reprodução”, nesse sentido, enfatiza a ideia de que as crianças são afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas de que fazem parte, enquanto o termo “interpretativa” focaliza os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças nas interações sociais, destacando a apropriação seletiva e crítica que elas efetuam do mundo à sua volta.

A oposição à ideia de passividade entre as crianças também é a tônica das problematizações desenvolvidas pelos representantes dos estudos sociais da infância no campo da psicologia, como mostra o próximo subtópico.

1.1.1.3. Psicologia e interrogações sobre o enfoque da criança como futuro adulto

As explanações psicológicas do desenvolvimento da criança construídas no início do século XX dominaram, ao longo de décadas, os estudos sobre infância, constituindo-se, inclusive, nas bases para a maior parte dos trabalhos sobre o tema na sociologia e na antropologia (JAMES; JENKS; PROUT, 2002; JAMES; JAMES, 2008), além de ter tido significativa influência para o pensamento do senso comum

sobre crianças (WOODHEAD; FAULKNER, 2005; CORSARO, 2011). Esse é um campo que carrega talvez como sua mais fundamental suposição a noção de progresso: “derivada, ou pelo menos legitimada, por fontes biológicas, a noção de que o indivíduo melhora à passagem do tempo tem sido central na maior parte da teoria do desenvolvimento” (MORSS, 1990⁹, p. 173 apud WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 5).

Ainda hoje, esse parece ser o enfoque preponderante sobre crianças (JAMES; PROUT, 1997; HOGAN, 2006). Abramowicz (2011) relata, por exemplo, que uma pesquisa das temáticas publicadas sobre criança e infância em seis periódicos acadêmicos franceses, da área da educação, constatou que ainda é a psicologia a área que mais fala sobre crianças pequenas. A autora cita também a força da psicologia do desenvolvimento nos comitês de pesquisa da American Educational Research Association (AREA). Contudo, importantes vozes dissonantes propõem outras formas de pensar a infância, as relações entre as idades, além de interrogarem interpretações culturais relacionadas à imaturidade biológica (PROUT; JAMES, 1990; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; CASTRO, 2011).

É importante lembrar, no entanto, que a pesquisa em psicologia sobre o desenvolvimento da criança, como afirmam Woodhead e Faulkner (2005), não é unívoca; ao contrário, abrange distintas concepções de criança e de infância, além de diferentes métodos. Os autores discutem, por exemplo, em que medida as crianças são, ou não, vistas nesses diferentes enfoques como participantes de seus próprios processos de desenvolvimento. Suas análises recaem sobre: a observação sistemática de crianças – derivada, principalmente, da etologia e dos estudos com orientação biológico-evolucionista; a pesquisa baseada na “situação estranha”, com origem na teoria de Bowlby; a pesquisa com orientação behaviorista; e o construtivismo de Piaget e de Vygotsky.

Conforme os autores, as origens da observação sistemática na investigação de crianças vêm de Charles Darwin, que compilou um registro cotidiano do comportamento de um de seus filhos, e da etologia, com ênfase na gravação meticulosa do comportamento animal. Esses estudos foram predominantes, por exemplo, nas frequentes pesquisas realizadas nos anos 1970 sobre o papel do jogo no desenvolvimento das crianças. Conforme Woodhead e Faulkner (2005, p. 7):

⁹ MORSS, J. R. **The biosigning of childhood**. Hove: Erlbaum, 1990.

A suposição subjacente de então (e de agora) era que os métodos etológicos apropriados para estudar chimpanzés, *macaca arctoides* e macacos japoneses em território selvagem, bem como as técnicas experimentais usadas nestes animais em laboratório, eram também apropriados ao estudo e à interpretação do comportamento de jogo nas crianças.

Para o investigador observacional que trabalha dentro destas tradições, quanto menos os sujeitos estiverem cientes que estão a ser estudados melhor. O alvo dos investigadores é manterem-se invisíveis perante os membros imaturos da espécie humana que pretendem observar.

Se em um primeiro momento era considerado importante observar o comportamento natural, posteriormente, com a influência das ciências físicas, alguns psicólogos passaram a desenvolver também a observação em contexto com maior controle, para testar hipóteses acerca do funcionamento psicológico das crianças, em busca de leis universais (WOODHEAD; FAULKNER, 2005). Como lembram os autores, ainda hoje os departamentos de psicologia são equipados com sala de observação, com espelhos unidirecionais e aparelhos para gravação ligados a computadores.

Outra linha de investigação que encontrou um número significativo de adeptos foi aquela baseada na “situação estranha”, com origens na teoria de Bowlby sobre o significado do apego para as crianças pequenas. Ela consiste no convite a um dos pais para levar seu filho a uma sala onde o comportamento da criança possa ser observado pelo investigador; em seguida entra uma pessoa desconhecida e o familiar da criança deixa a sala. Em outro momento, o familiar retorna. Há outros episódios de separação e, inclusive, um período em que a criança é deixada sozinha. Ainda hoje esse tipo de estudo é feito para medir a segurança emocional de crianças (WOODHEAD; FAULKNER, 2005). Os autores apresentam críticas contundentes, com as quais obviamente concordamos, em relação a este procedimento. Eles argumentam que o procedimento é intrusivo por diversos aspectos:

O primeiro, refere-se à ética de colocar crianças num quarto estranho, deixando-as com um desconhecido, bem como totalmente sozinhas, enquanto se mede de forma desapaixonada o nível da sua aflição em termos de expressão como chorar, soluçar ou outras

formas de expressão de pânico. Do ponto de vista da criança, o procedimento envolve decepção, falta de consentimento e dano [...]. Primeiramente, o procedimento envolve a decepção, tendo em conta a falta de capacidade das crianças em compreender que a sua segurança não está verdadeiramente em risco quando a sua mãe sai da sala por causa da experiência. Em segundo lugar a falta de consentimento é sinalizada claramente pela sua aflição durante as primeiras etapas da separação. Contudo, os desejos do bebê são ultrapassados (não obstante por pouco tempo) com o interesse de terminar o procedimento. Em terceiro lugar, o procedimento envolve infligir dor, já que as crianças são intencionalmente colocadas numa situação que tem em vista causar-lhes aflição (p.11).

Os autores, para enfatizar suas críticas em relação ao procedimento, propõem uma inversão, pedindo para que se imagine uma pesquisa sobre “vinculação parental” em que pais e mães sejam convidados a acompanhar seus filhos durante uma visita ao zoológico e que estes, após um sinal acordado com os pesquisadores, saem da vista de seus pais, permitindo a verificação do estresse parental. Woodhead e Faulkner (2005), então, afirmam: “enquanto infligir a aflição em crianças de tenra idade é justificado porque é comum, fazer o mesmo aos seus pais pode ser visto como causa suficiente para litígio!” (p. 12).

Os autores de orientação behaviorista, por sua vez, como afirmam Woodhead e Faulkner (2005), citam com frequência uma investigação conduzida por J. B. Watson, um dos pioneiros dessa abordagem, para mostrar que os medos das crianças por animais são aprendidos, não inatos. Watson e Rayner (1920¹⁰ apud WOODHEAD; FAULKNER, 2005) apresentaram diversos animais de pelúcia para um bebê de 9 meses e, após deixarem-no brincar um pouco com eles, os pesquisadores passaram a bater com uma barra de ferro por cima da cabeça do bebê a cada vez que ele tentava pegar o coelho de pelúcia. Com o barulho da barra de ferro, o bebê chorava, passando aos poucos a ter medo da própria visão do coelho e de todos os outros animais de pelúcia.

Outra conhecida pesquisa eticamente condenável desenvolvida dentro dessa abordagem teórica foi a denominada *Baby in a box*, realizada por B. F. Skinner, autor dos princípios do condicionamento operante, ainda bastante influentes no trabalho clínico e na educação. Skinner (1972¹¹ apud WOODHEAD; FAULKNER,

¹⁰ WATSON, J. B.; RAYNER, R. Conditioned emotional reactions. **Journal of Experimental Psychology**, n. 3, 1920.

¹¹ SKINNER, B. F. **Cumulative record**: a selection of papers. Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1972.

2005) procurou testar sua teoria desenvolvida no estudo com ratos e pombos com sua própria filha e projetou para ela uma caixa equipada com ar-condicionado e regulação de som, onde por meses a menina passou a viver. Woodhead e Faulkner (2005, p. 13) apresentam os seguintes extratos dos escritos de Skinner (1972) sobre essa experiência:

[...] a possibilidade mais interessante [trazida pela caixa] é que a rotina dela pode ser mudada de acordo com a nossa conveniência. Um bom exemplo disto ocorreu quando alteramos o seu horário de quatro para três refeições por dia. A bebê começou a acordar de manhã aproximadamente uma hora antes de a quisermos alimentar. Este hábito irritante, uma vez estabelecido, pode persistir por meses. Porém, aumentando ligeiramente a temperatura durante a noite conseguíamos adiar o seu pedido de café da manhã (SKINNER, p. 567-571 apud WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p.13).

Nota-se, assim, que pesquisas com o envolvimento de crianças consideradas indefensáveis nos dias de hoje já estiveram na lista de leituras recomendadas para estudantes de psicologia (WOODHEAD; FAULKNER, 2005).

Segundo Corsaro (2011), foi principalmente a abordagem behaviorista da psicologia do desenvolvimento, com sua concepção de criança passiva, que influenciou estudos sociológicos sobre infância até as últimas décadas do século XX.

O autor, assim como Woodhead e Faulkner (2005), avalia que as abordagens construtivistas de Piaget e de Vygotsky apresentam uma concepção de criança mais ativa no seu processo de desenvolvimento. Para Jean Piaget, as crianças, desde seus primeiros dias de vida, interpretam, organizam e usam informações do ambiente (CORSARO, 2011). Para ele, o intelecto humano “se constrói através de ações individuais da criança sobre o ambiente, o que as leva a descobrir certas verdades lógicas sobre as propriedades dos objetos e do mundo físico” (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 14). O desenvolvimento intelectual das crianças era visto por ele como ocorrendo por meio de uma sequência progressiva de estágios, e a força que impulsionaria esse processo é o equilíbrio, ou seja, compensações que resultam das atividades das crianças (e dos adultos) em reação aos estímulos externos (CORSARO, 2011).

Na formulação dessa teoria, Piaget observou brincadeiras de crianças e as questionou sobre suas explicações em relação a diversos problemas lógicos. Woodhead e Faulkner (2005) consideram que o seu método de pesquisa,

incentivando as crianças a falarem livremente, foi extremamente inovador para a época.

A teoria de Piaget é a mais influente da abordagem construtivista, tendo sido dominante entre os estudos do desenvolvimento na Europa e, em menor alcance, nos Estados Unidos ao longo das décadas de 1960 e 1970 (WOODHEAD; FAULKNER, 2005). Outro importante teórico do construtivismo é o psicólogo russo Lev Vygotsky. Seu enfoque sociocultural, além de considerar o papel ativo da criança em seu próprio desenvolvimento, ressalta a importância das ações coletivas nesse processo. Assim, se o desenvolvimento humano, para Piaget, é predominantemente individual, para Vygotsky ele é coletivo (CORSARO, 2011). Além disso, conforme afirma Corsaro (2011, p. 26):

Vygotsky argumenta que a linguagem e outros sistemas de significado (por exemplo, escrita, filmes e assim por diante), assim como sistemas de ferramentas (por exemplo, objetos materiais, tais como máquinas), são criados pelas sociedades ao longo da história e são alterados com o desenvolvimento cultural. Assim, Vygotsky afirma que as crianças, por meio da aquisição e utilização da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento de gerações.

Vygotsky observou atividades práticas realizadas coletivamente pelas crianças para o desenvolvimento de sua teoria, entendendo o conhecimento como algo que é “*socialmente* construído através da atividade conversacional e colaborativa entre indivíduos” (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 19, grifo do autor).

É necessário reconhecer, portanto, que o construtivismo trouxe importantes contribuições para a teoria e a pesquisa em psicologia do desenvolvimento, especialmente no que se refere à criança vista como sujeito ativo no seu desenvolvimento e ao interesse por ouvir suas explicações e interpretações acerca do mundo. No entanto, como dito anteriormente, críticas bem sustentadas a essa disciplina têm emergido dos estudos sociais da infância (CORSARO, 1997; JAMES; PROUT, 1997; JENKS, 2002; QVORTRUP, 2010b) e, inclusive, de dentro da própria psicologia do desenvolvimento (por exemplo, BURMAN, 1999; WOODHEAD; FAULKNER, 2005; HOGAN, 2006).

Érica Burmam (1999) problematiza a produção da disciplina, concebendo-a como um discurso que oferece apenas uma das interpretações da sociedade, mas

que se apresentou como a portadora da verdade sobre as crianças e o desenvolvimento saudável. Em uma entrevista concedida a esta autora em sua visita ao Brasil, Corsaro enfatizou igualmente este aspecto em sua argumentação crítica a esta disciplina:

[...] a psicologia deveria ser mais comparativa. Muito do que a psicologia produz está baseado no que é feito nos Estados Unidos e nas sociedades ocidentais. E há uma necessidade de olhar para a natureza do desenvolvimento individual de forma mais abrangente, especialmente partindo de outras culturas, de pesquisas em outros países, como os da África. A natureza do desenvolvimento pode ser muito diferente em diferentes grupos culturais (PRADO, 2011b, p. 53).

O autor conclui dizendo considerar que uma psicologia cultural, ou comparada, por outro lado, seria importante para que conhecêssemos mais sobre crianças e seus desenvolvimentos. É nesse mesmo sentido que Rosemberg, já em 1976, dizia: “enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças” (p. 1470).

Os estudos sociais da infância questionam também a teoria de Piaget por postular uma sequência universal de aquisição de competências cognitivas, sendo o topo do desenvolvimento reservado ao modo de pensar e agir de homens, adultos e ocidentais (ROSEMBERG, 1976). Os estágios piagetianos do desenvolvimento são ordenados cronológica e hierarquicamente ao longo de um *continuum* que vai do pensamento infantil, “figurativo” e de baixo estatuto, à inteligência adulta, “formal” e de alto estatuto (JENKS, 2002). A preocupação excessiva com o alcance da “maturidade” adulta pode ser notada mesmo entre pesquisas que adotam o enfoque sociocultural de Vygotsky (CORSARO, 2011).

Como argumenta Lee (2010), apesar da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget ter sido baseada em suas diversas conversas com crianças, ele estava convencido da diferença fundamental entre crianças e adultos: o distanciamento da razão. “Por terem mentes incompletas, as crianças não seriam capazes de dar voz a nada além da evidência de sua incompletude” (LEE, 2010, p. 46). Assim, a criança é avaliada em termos da sua maior ou menor competência frente ao padrão adulto, que personifica racionalidade e completude, enquanto a prática social da criança, com sua estrutura de significados, específica e coerente, é ignorada (JENKS, 2002).

O adulto é concebido, pela teoria, como maduro, racional e competente; a criança, em oposição, é tida como inacabada, incompleta ou não totalmente humana. Nesse sentido, Qvortrup (2010a) afirma:

A dinâmica do desenvolvimento infantil ocorre por meio de mudanças significativas nas disposições do indivíduo, que conhecemos por meio dos diversos modelos de desenvolvimento infantil: da imaturidade (por exemplo, sexual) à maturidade, da incompetência (por exemplo, cognitiva) à competência, da incapacidade (por exemplo, motora funcional) à capacidade, e assim por diante. Uma vez que essas e a maioria das outras mudanças descritas pela psicologia evolucionista são invariavelmente vistas como movimentos de um estado menos desejável para um mais desejável, elas parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza a sua transição para a fase da vida adulta. A sua orientação antecipatória é demonstrada por meio da ênfase na socialização e nos métodos de educação que tem o seu objetivo na idade adulta, ou, para colocar de maneira diferente, com o propósito de superar a infância com sucesso (p. 635-636, grifo do autor).

Além de seu viés adultocentrista, a psicologia do desenvolvimento vem sendo questionada também quanto ao tratamento dado à perspectiva histórica, ao pouco interesse nos sentidos e significados da vida presente das crianças, à concepção naturalizada de desenvolvimento e ao foco na relação entre idade e competência (HOGAN, 2006). O principal objeto de estudo da disciplina é “a criança”, universal e eterna. Autores como Rosemberg (1976, p. 1469) problematizam, assim, o tratamento dado à perspectiva histórica:

A Psicologia do Desenvolvimento, disciplina que inclui o estudo da criança, é ambígua no tratamento da variável histórica, apesar de constituir uma disciplina histórica por excelência, pois seu objetivo é descrever e explicar as transformações observadas no comportamento humano através do tempo. Mas este tempo a que ela se refere é o tempo de vida do organismo, o tempo individual.

Ao restringir, metodologicamente, o tempo à dimensão individual, a psicologia do desenvolvimento oculta a condição histórica da infância.

Para muitos críticos, os estudos dessa disciplina têm falhado também por não descreverem a vida comum das crianças e as suas participações ativas em seus mundos sociais. Os sociólogos da infância, como afirma Hogan (2006), questionam,

por exemplo, o foco da disciplina na relação entre idade e competência, em vez da ênfase nos significados das vidas presentes das crianças.

Relativizando algumas das críticas mais radicais dirigidas à psicologia do desenvolvimento – que, de certa forma, foi, como afirma Prout (2010b, p. 739), “a disciplina contra a qual a nova sociologia de infância se constituiu como oposto” –, consideramos adequado finalizar este subtópico apresentando ponderações desenvolvidas por Castro (2011):

[...] mesmo para os críticos do “desenvolvimentalismo”, é difícil abrir mão completamente da noção de desenvolvimento, ou de seus correlatos, como incompletude, vulnerabilidade e imaturidade. A ideia de “imaturidade”, criticada e “reprimida”, retorna aqui e ali, apontando para uma dificuldade quanto à forma de teorizar as diferenças das crianças em termos físicos, de experiência, conhecimento e responsabilidade em relação aos adultos. Opiniões mais equilibradas têm sido propostas (Uprichard, 2008¹²). Elas se preocupam e endereçam simultaneamente diferentes paisagens temporais – presente e futuro – que incorporam a vida das crianças e suas ações. Assim, as crianças [como os adultos] podem ser vistas como “seres e devires” sem perda para o reconhecimento da sua qualidade de agentes (p. 4, tradução nossa).

1.1.1.4. A infância e as crianças na antropologia

Como na psicologia, a vida presente das crianças ocupou segundo plano na história dos estudos antropológicos. Conforme Hirschfeld (2002), as correntes centrais da antropologia estiveram desinformadas quanto a esse grupo populacional. As crianças, com frequência, serviram apenas como “parte da decoração” da etnografia, tendo suas brincadeiras e suas vidas usadas para “colorir o pano de fundo” da vida dos adultos, das suas relações e da cultura mais ampla (CHRISTENSEN; PROUT, 2005, p. 47). Por outro lado, nos estudos que as focalizaram, elas foram tomadas, em geral, apenas como vir a ser (JAMES, 2009), como pessoas sendo formadas para tornarem-se seres sociais. A esse respeito, Hirschfeld (2002, p. 613, tradução nossa) afirma: “o corpo de pesquisas sobre as vidas das crianças mais familiar aos antropólogos é a literatura sobre socialização

¹² UPRICHARD, E. Children as ‘beings’ and ‘becomings’. *Children and Society*, v.22, 2008.

que reflete a refração da infância pelas lentes dos adultos”. Nessas pesquisas, os adultos eram entrevistados sobre o que pensavam e, eventualmente, o antropólogo complementava suas análises com a observação do comportamento das crianças nas brincadeiras e em outras atividades (CHRISTENSEN; PROUT, 2005).

Hirschfeld (2002) argumenta que a resistência aos estudos centrados nas crianças é, por um lado, produto de uma visão simplista da aprendizagem cultural que superestima o papel dos adultos e subestima a contribuição das crianças para a reprodução da cultura e, por outro, é produto da desconsideração do escopo e da força das culturas das crianças para a formação da cultura mais geral.

Contudo, ainda que se reconheçam equívocos e lacunas, é possível afirmar que há uma longa história de estudos relacionados às crianças no interior dessa disciplina. Montgomery (2009) chama a atenção para o fato de que fazem parte de antigas preocupações de antropólogos temas como a natureza heterogênea da infância; o impacto do gênero, da idade, da ordem de nascimento e da etnicidade na vida das crianças; bem como ideias sobre quando a vida começa, o que faz a personalidade e como a competência social é definida.

Os estudos antropológicos sobre crianças mais conhecidos são os realizados nas décadas de 1920 e 1930 por pesquisadores norte-americanos ligados à Escola de Cultura e Personalidade. Sobre os principais propósitos de tais estudos, Cohn (2005, p. 11) afirma:

Definindo a cultura como aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, esses antropólogos se veem com a questão de delimitar o que é propriamente cultural, e portanto particular, e o que é natural, e portanto universal, no comportamento humano.

Entre os estudiosos dessa escola que pesquisaram crianças, duas autoras se sobressaem: Margaret Mead e Ruth Benedict. Mead, em *Coming age in Samoa*, publicado em 1928, procurou demonstrar as formas pelas quais a cultura pode agir para conformar os padrões de desenvolvimento da infância para a vida adulta e, de fato, mostrou que não havia entre os jovens de Samoa a rebeldia que até então era tida como natural e universal nas sociedades ocidentais (JAMES, 2009). A autora interpreta tal diferença como sendo decorrente do fato de os adolescentes de Samoa viverem em ambientes nos quais teriam que fazer menos escolhas e conclui

que os problemas e conflitos vividos na adolescência não seriam explicáveis apenas por condições biológicas (BUSS-SIMÃO, 2009).

Em *Patterns of Culture* (1935), Benedict analisou os padrões de criação das crianças entre os Zuni, os Donu e os Kwakiutl e, ao encontrar significativas diferenças entre as responsabilidades atribuídas às crianças nessas diferentes sociedades, mostrou, assim como Mead, a plasticidade do desenvolvimento infantil (JAMES, 2009).

Ruth Benedict e Margaret Mead foram, portanto, pioneiras na ideia da infância como construção social, demonstrando que as noções de infância variam entre culturas e são, em parte, afetadas pelo papel econômico exercido pelas crianças nas sociedades específicas (MUÑOZ, 2006). As duas autoras ofereceram contribuições importantes para a problematização da ideia implícita nas teorias do desenvolvimento sobre a universalização da trajetória das crianças em direção à vida adulta, ainda que remetam a uma ideia de desenvolvimento da personalidade madura e tenham focalizado seus estudos nos processos de reprodução cultural e não nas vidas presentes das crianças (COHN, 2005; JAMES, 2009).

A Escola da Cultura e da Personalidade passou a ser criticada, por volta da década de 1970, por adotar um modelo determinista e mecanicista que assumia que um evento específico produziria um dado resultado em um momento posterior (CHRISTENSEN; PROUT, 2005). Ainda assim, pesquisas continuam a ser desenvolvidas dentro desta tradição (CHRISTENSEN; PROUT, 2005; JAMES, 2009).

Outra escola influente em relação às pesquisas que abordam crianças e infância é a estrutural-funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown e baseada na concepção de sociedade proposta por Durkheim (COHN, 2005). É dentro dessa corrente que se insere, por exemplo, o trabalho de Florestan Fernandes sobre a socialização entre os tupinambá (BUSS-SIMÃO, 2009). Conforme Cohn (2005), essa vertente de estudos, com origem britânica, constitui-se em contraposição às norte-americanas, negando a ênfase em aspectos psicológicos que caracterizariam tais correntes. Os interesses que orientam esses estudos não são mais a formação da personalidade ideal, mas as práticas e o processo de socialização dos indivíduos, a delimitação dos papéis e as relações sociais estabelecidas nesses processos (COHN, 2005). A autora assim sintetiza os pressupostos dessa corrente e suas implicações para a criança nas pesquisas:

No estrutural-funcionalismo, as sociedades são entendidas como um sistema de papéis e relações sociais que podem ser observados, descritos, analisados pelo pesquisador. Esses papéis definem o lugar do indivíduo na sociedade, e estão ligados a outros, conformando assim uma totalidade social a ser reproduzida indefinidamente. As gerações se sucedem, e cada qual vai assumindo um papel social que lhe antecede e define seu status e posição na sociedade. Com esses pressupostos, **a criança dos estudos estrutural-funcionalistas se vê relegada a protagonizar um papel que não define**. Suas ações e representações simbólicas não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina o seu lugar no sistema: são dadas pelo próprio sistema (COHN, 2005, p. 15-16, grifo nosso).

Assim como em outras disciplinas das ciências sociais, os antropólogos, a partir da década de 1960, passaram a engajar-se em um grande esforço de revisão de conceitos centrais para a disciplina, como os de sociedade, cultura e ator social, o que possibilitou o surgimento de novas bases para o estudo das crianças (COHN, 2005; BUSS-SIMÃO, 2009). Em termos gerais, o conceito de sociedade se abre, ela deixa de ser vista como uma totalidade a ser reproduzida e passa a ser encarada como um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações (COHN, 2005). A cultura, por sua vez, gradualmente deixa de ser vista como empiricamente observável e delimitada. Temas como costumes, valores e crenças saem do foco e as ênfases recaem sobre o que estaria por trás deles, o que os conforma, ou seja, “um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19). Cohn (2005, p. 19) assim continua definindo o conceito de cultura:

[...] é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico. [...] Utilizamos-nos desse sistema simbólico todos os dias, embora não o conheçamos por inteiro, nem tenhamos consciência de o fazer. É como a gramática que permite que articulemos uma fala – pode ser conhecida, mas não precisa ser retomada conscientemente pelo falante.

A autora afirma ainda que a concepção de cultura como um sistema simbólico se traduz, de certa maneira, no abandono da ideia de que as crianças a incorporam

pouco a pouco enquanto aprendem coisas novas, e a questão central nas pesquisas que abordam crianças e infância passa a ser, então, como as crianças formulam sentidos ao mundo que as rodeia.

Assim, autores da antropologia da infância (ou da criança, como prefere COHN, 2005) têm enfatizado a participação das crianças na construção de culturas, que compartilham com os adultos à sua volta e entre elas próprias, comumente denominadas de culturas infantis. De acordo com Borba (2006/2007, p. 39-40), as culturas infantis podem ser definidas como:

[...] construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes.

Não se trata, portanto, de mundos separados para adultos e crianças, mas de um ambiente cultural múltiplo, composto por diferentes subculturas, contestáveis e em competição, entre as quais estão as culturas semiautônomas das crianças, com “lógicas singulares que significativamente constroem e moldam não apenas suas próprias produções culturais, mas também as produções dos adultos” (HIRSCHFELD, 2002, p. 612, tradução nossa). Assim, como afirma Hirschfeld (2002), o ambiente cultural onde boa parte da reprodução da cultura mais ampla acontece não é necessariamente o mais relevante para os adultos, pois:

O objetivo da criança não é se tornar um adulto de sucesso, não mais do que o objetivo de um prisioneiro seria se tornar um guarda de sucesso. O objetivo da criança é ser uma criança de sucesso. [...] Crianças não são membros incompetentes da sociedade adulta; elas são membros competentes de sua própria sociedade, que tem seus próprios padrões e sua própria cultura. Assim como a cultura dos prisioneiros e a cultura dos surdos, as culturas das crianças são largamente baseadas na cultura majoritária dos adultos, dentro da qual elas existem. Mas, elas adaptam a cultura majoritária dos adultos para seus próprios propósitos e incluem elementos ausentes

na cultura adulta (HARRIS, 1998, p. 198-199¹³ apud HIRSCHFELD, 2002, p. 615, tradução nossa).

As crianças passam assim a ocupar um novo lugar na antropologia.

1.1.2. Consolidação dos estudos sociais da infância e suas tensões

Como vimos, foi principalmente por oposição à concepção de infância passiva em uma socialização operada por instituições que se constituíram os primeiros elementos dos estudos sociais da infância. A infância deixa de ser vista como fenômeno biológico, natural e universal, para ser entendida também como construção social, variável de uma cultura para outra; deixa de ser concebida apenas como um momento precursor, passando a ser vista como constitutiva e constituinte da cultura e da sociedade. Além disso, as crianças passam a ser vistas como um grupo que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída, em detrimento da ênfase na vulnerabilidade natural. São, portanto, profundas as transformações do modo de olhar a infância propostas pelos pesquisadores desses novos estudos. Daí a consideração de que estaríamos frente a novos paradigmas.

Trata-se de um campo de conhecimento buscando legitimar-se e demarcar seu território. Ele é caracterizado, ainda, por certa fragmentação resultante, em parte, da diversidade de questões exploradas (MONTANDON, 2001), das origens disciplinares das pesquisas, bem como da diversidade de países em que tais estudos estão situados. Porém, alguns autores (JAMES; PROUT, 1997; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; MUÑOZ, 2006) identificam os princípios centrais que têm orientado os estudos pautados por esses novos paradigmas. Em 1997, James e Prout, por exemplo, ofereceram uma síntese que se constituiu em marco na busca pela integração dos vários estudos que compõem o campo, conhecido como “novos paradigmas no estudo da infância”. Ela se resume nos seis pontos destacados abaixo.

¹³ HARRIS, J. R. **The nature assumption**: why children turn out the way they do. New York: Free Press, 1998.

1. A infância é uma construção social. A instituição da infância oferece uma estrutura interpretativa para a compreensão dos primeiros anos da vida humana. Nesses termos, é a imaturidade biológica, em vez da infância, a característica natural e universal dos grupos humanos. Como caminho de compreensão desse período, a instituição da infância varia de acordo com a cultura, apesar de formarem um componente cultural e estrutural específico em todas as sociedades conhecidas.
2. A infância, como uma variável de análise social, não pode ser totalmente separada de outras variáveis, tais como classe, gênero e etnia.
3. Relações sociais e culturas de crianças merecem ser estudadas por si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como atores envolvidos ativamente na construção de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e na sociedade em que vivem. Crianças não são apenas objetos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia que pode ocupar um lugar especial no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, já que permite à criança voz mais direta na produção de dados sociológicos do que usualmente é possível através de pesquisas experimentais e pesquisas de campo.
6. A infância é um fenômeno em relação, para o qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver GIDDENS, 1976¹⁴). Isso significa que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também engajar-se e responsabilizar-se pelo processo de reconstrução da infância na sociedade (JAMES; PROUT, 1997, p. 8, tradução nossa).

Vale ressaltar, ainda, outros pontos importantes presentes em sínteses posteriormente elaboradas sobre os princípios centrais compartilhados pela maior parte dos estudos que se inserem no novo campo de conhecimento: a abordagem da infância é mais global do que individual (MUÑOZ, 2006); há interesse maior pelo estudo da infância em sua normalidade, ou seja, em condições típicas e comuns para a maioria das crianças, em vez da ênfase em situações particularmente penosas (MUÑOZ, 2006; QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009); a infância é vista como “uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e portanto a forma evolua historicamente” (JENKS, 1997¹⁵ apud SIROTA, 2001, p.19); busca-se “expor oportunidades e constrangimentos estruturais a que as crianças estão submetidas” (QVORTRUP; CORSARO; HONIG,

¹⁴ GIDDENS, A. **The new rules of sociological method**. Londres: Hutchinson, 1976.

¹⁵ JENKS, C. **The Sociology of childhood**. Aldershot (UK): Gregg Revivals, 1997.

2009, p. 4, tradução nossa); adota-se uma postura crítica em relação às ideias convencionais sobre socialização (MUÑOZ, 2006; QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009) e sobre desenvolvimento evolutivo (MUÑOZ, 2006); pretende-se reconhecer a voz e a agência das crianças (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009); e, finalmente, propõe-se pesquisar crianças ou infância, tanto quanto possível, por meio de métodos sociológicos ou antropológicos comuns, já que as crianças são, antes de tudo, humanas, não pertencendo a outra espécie que requeira métodos particulares de investigação (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009).

Sendo os estudos sociais da infância um campo heterogêneo, divergências são facilmente encontradas em relação a alguns desses aspectos e, principalmente, em relação à ênfase dada a cada um deles. Dois pontos, por exemplo, que carregam certa polêmica são a priorização da abordagem etnográfica nos estudos da infância e o foco na investigação da infância “normal”. Assim, apesar da ênfase que alguns autores do campo dão à abordagem etnográfica para a busca das perspectivas das próprias crianças, outros autores insistem na necessidade de assumir a infância, ou a geração, como categoria estrutural da sociedade em abordagens macrossociais e também quantitativas. Para Qvortrup (2010b), enfatizar apenas a etnografia como método dos estudos sociais da infância é restringir a importância de outras pesquisas da área, já que:

[...] enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte, o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (p. 639).

O foco maior na investigação da infância “normal”, por sua vez, justifica-se, por um lado, pelo interesse em formular conceitos gerais relacionados à infância e às crianças que contribuam para a revisão de teorias sociais (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009). No entanto, como mostram Sarmiento e Marchi (2008), Montgomery (2009) e Mizen e Ofosu-Kusi (2013), a investigação junto a crianças que vivem em condições consideradas especialmente vulneráveis pode ser útil e

necessária para a construção teórica, na medida em que permite complexificar o entendimento de tais conceitos.

Mais do que diferenças pontuais, não faltam esforços para identificar dentro dos estudos sociais da infância distintos enfoques teóricos, em consonância com as principais correntes pós-positivistas contemporâneas (SANTOS, 2012). No entanto, como adverte Muñoz (2006), é preciso ter cuidado com essas classificações, pois há mais aspectos semelhantes do que discordantes entre os enfoques. Diz a autora:

Uma vez que a nova sociologia da infância se encontra ainda em fase de experimentação, e considerando que desde o princípio tem sido prestada grande atenção à comunicação e ao intercâmbio no âmbito acadêmico [...] não se pode falar de enfoques opostos e nem sequer alternativos, mas de enfoques complementares que oferecem a qualquer investigador que se aproxime deste campo diferentes caminhos para iniciar sua própria indagação sobre o aspecto da realidade social da infância ou da vida das crianças que mais lhe interesse (p. 16, tradução nossa).

Para Muñoz (2006), as diferenças entre os enfoques teóricos desse campo de estudos baseiam-se na formação e na disposição do pesquisador, na natureza do fenômeno estudado e na necessidade de encontrar as ferramentas mais adequadas para conhecê-lo.

A autora considera que os três principais enfoques teóricos dos estudos sociais da infância, ou mais precisamente da sociologia da infância, são: o relacional, o construcionista e o estrutural. Outra divisão, também em três enfoques principais, é proposta por Sarmiento (2008): os estudos estruturais; os estudos interpretativos, que corresponderiam ao enfoque construcionista acima citado; e os estudos de intervenção. Em outro texto, o autor, em conjunto com Marchi, discute esses três enfoques localizando o que ele havia chamado de estudos de intervenção dentro da corrente da sociologia crítica (SARMENTO; MARCHI, 2008). Eles associam, assim como Rosemberg (2011) e Santos (2012), as diferenciações entre os enfoques aos debates e aos embates que vêm caracterizando as teorias sociais como um todo:

A distinção entre estas três correntes corresponde, *grosso modo*, à diferenciação teórica entre os paradigmas clássicos da sociologia e à ênfase em três conceitos-chave estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a *praxis*. No entanto, a SI [sociologia da infância], tal como a própria sociologia, enfrenta o

desafio de ser capaz de articular estes conceitos-chave (normalmente utilizados de forma dicotômica ou não integrada) tanto no plano teórico quanto no conceptual (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 93).

Há ainda outras propostas de diferenciação dos enfoques teóricos que constituem os estudos sociais da infância, como a apresentada por Qvortrup (1999), que distingue nesse campo a abordagem estrutural da abordagem da agência. Focalizaremos aqui, contudo, na apresentação, bastante sucinta, das três vertentes discutidas por Muñoz (2006) e também do enfoque interventivo, ou crítico, identificado por Sarmiento (2008) e Sarmiento e Marchi (2008).

O enfoque estrutural enfatiza a infância como categoria permanente na estrutura social das sociedades modernas e as relações etárias, ou geracionais, são consideradas como uma categoria analítica útil para compreender desigualdades sociais contemporâneas, ao lado de classe, raça/etnia e gênero. Dentro desse enfoque, as pesquisas se orientam para a macroanálise e privilegiam métodos quantitativos, considerando principalmente indicadores demográficos, econômicos e sociais. Para tornar a presença da infância mais visível na estrutura social, esses estudos costumam enfatizar o que é comum às crianças e não tanto o que as diferencia, como argumenta um dos principais representantes desse enfoque teórico, Qvortrup (2010, p. 1128):

Os estudos sociais sobre a infância com os quais me comprometi [...] não devem considerar como tarefa primeira procurar diferenças entre crianças, assim como os estudos de classe não devem priorizar as diferenças entre trabalhadores, como já disse.

Os estudos de intervenção, conforme afirmam Sarmiento (2008) e Sarmiento e Marchi (2008), inscrevem-se predominantemente no paradigma crítico. A infância, segundo os autores, é definida nesse enfoque, ao mesmo tempo, como construção histórica e categoria social oprimida. Seu pressuposto central é que “a sociologia da infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 93). As pesquisas que se orientam por esta corrente têm finalidade interventiva, que aparece tanto de modo indireto em trabalhos com um sentido programático, quanto de modo direto por meio de estudos aplicados, caracterizados pela investigação-ação ou pela investigação participativa. Segundo os autores, diferentemente do enfoque estrutural:

A articulação com estudos feministas e com estudos dos movimentos sociais encontra aqui certa expressão. Assim, o programa de “emancipação” enunciado pode estar centrado exclusivamente na infância ou envolver outras “condições sociais” como as de gênero, etnia, classe social, etc. Os temas privilegiados são a dominação cultural da infância, além da patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais (e.g., Sephens 1995¹⁶; Liebel 2000¹⁷; Alanen e Mayall 2001¹⁸) (SARMENTO; MARCHI, 2008, p.93).

O enfoque relacional, apresentado por Muñoz (2006), em certa medida se assemelha à abordagem dos estudos de intervenção, conforme descrita por Sarmento (2008) e Sarmento e Marchi (2008). Também aqui há uma ênfase na prática e na participação de crianças. A infância é vista como um processo relacional, ou seja, ela existe e é definida em relação à idade adulta, e vice-versa. Essa abordagem se situa em um plano microssocial no qual as relações interpessoais são produzidas, e a possibilidade de ligar tais estudos ao plano macrossocial depende da pressuposição de que o que acontece localmente tem influência em âmbito global (MUÑOZ, 2006).

Por fim, a abordagem interpretativa – adotada por esta pesquisa – se desenvolveu a partir da crítica às visões convencionais propostas, principalmente, pela corrente dominante da psicologia do desenvolvimento e pela teoria de Parsons sobre socialização (MUÑOZ, 2006), como visto anteriormente. Alanen (2010, p. 768), acerca deste enfoque teórico, afirma:

As noções de “criança”, “crianças” e “infância” e suas muitas derivações foram vistas como interpretações culturais formadas historicamente. Essas noções são significativas para a realidade cotidiana das crianças quando incorporadas aos modelos sociais de ação, às práticas culturais e às políticas sociais, e elas oferecem *scripts* culturais e justificativas para que as pessoas ajam em relação às crianças e à infância. Discursos da infância derivam seu significado político fundamentalmente dessa perspectiva. Assim sendo, a tarefa de desconstrução do pesquisador é a de destrinchar essas interpretações, expondo seus criadores e as circunstâncias sociais em que foram geradas, bem como os processos políticos de sua produção, interpretação, comunicação e implementação prática.

¹⁶ STEPHENS, S. (Org.). **Children and the Politics of Culture**. Princeton. Princeton University Press, 1995.

¹⁷ LIEBEL, M. **La Otra infancia: niñez trabajadora y accion social**. Lima: Ifejant, 2000.

¹⁸ ALANEN, L.; MAYALL, B. (orgs.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, 2001.

Essa sociologia busca divulgar o poder (discursivo) dos constructos culturais na vida social.

Tal ênfase nos discursos não significa ignorar que a infância (assim como a velhice e a vida adulta) é construída por fatores econômicos, materiais, demográficos e tecnológicos, mas assumir que os sentidos também participam dessa construção e que a sua análise pode ser produtiva, tanto no plano teórico, quanto no plano político.

Essa corrente, como afirmam Sarmiento e Marchi (2008), coloca também em relevo a concepção das crianças como atores sociais e adota como um de seus conceitos centrais a noção de reprodução interpretativa, proposta por Corsaro (2005). Enfatiza-se o ator, mas a noção de estrutura não deixa de ser considerada; pelo contrário, como será visto no Capítulo 2, autores que seguem essa corrente com frequência recorrem a Giddens (e no caso de MARCHI, 2007, 2009, também a Bourdieu) para defender que essas duas noções – de ator e de estrutura – são “faces da mesma moeda” (MUÑOZ, 2006).

Por fim, vale destacar também que, no embate recorrente¹⁹ (e instigante) com autores que adotam o enfoque estrutural, os estudos que seguem essa abordagem acentuam a pluralidade de “infâncias”, considerando particularidades que conformam as vidas de crianças em diferentes contextos e sociedades. Acerca desse aspecto, concordo com Allison James (2007, p. 266) quando ela diz:

Parte do que eu e Adrian James temos chamado de “política cultural da infância” é a necessidade de reconhecer que “as diversidades que distinguem uma criança de outra são tão importantes e tão significativas quanto as semelhanças que possam compartilhar”. Assim, embora Jens Qvortrup (2005) argumente com razão que a infância é um espaço estrutural em toda e qualquer sociedade – e, neste sentido, todas as crianças têm muito em comum –, as maneiras pelas quais as crianças habitam e experienciam esses espaços comuns podem, no entanto, diferir significativamente.

É, portanto, apoiado nesses aportes teóricos sobre crianças e infância que este trabalho se propõe investigar de que forma as crianças vêm sendo ouvidas em pesquisas brasileiras contemporâneas da antropologia, da educação, da psicologia e da sociologia. Para tanto, este trabalho referencia-se metodologicamente na

¹⁹ Ver, por exemplo, Qvortrup (2005; 2010c) e Prout (2010b).

hermenêutica de profundidade proposta por John B. Thompson (2002), como se apresenta no tópico a seguir.

1.2. Método da hermenêutica de profundidade

Os artigos acadêmicos que relatam pesquisas com o envolvimento de crianças, objeto de análise desta tese, podem ser entendidos como *formas simbólicas*, de acordo com a denominação utilizada por John B. Thompson (2002). Segundo definição do autor, “formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele ‘quer dizer’ ou ‘tenciona’ nas e pelas formas assim produzidas” (p. 183). Thompson chama a atenção para o fato de que “as formas simbólicas são construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas são também construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas” (p. 364-365). O estudo de formas simbólicas deve, portanto, levar em conta tal complexidade, considerando tanto sua estrutura e conteúdo, quanto as condições sócio-históricas de sua produção e recepção, sob o risco de cair na “falácia do reducionismo”, ou, em sentido oposto, na “falácia do internalismo”. Diz o autor:

Métodos particulares de análise sócio-histórica podem lançar luz sobre as condições de produção e recepção das formas simbólicas; mas esses métodos tendem a negligenciar a estrutura e o conteúdo das formas simbólicas e, se generalizados num enfoque autossuficiente, podem levar à *falácia do reducionismo*, pela qual quero significar a falácia de supor que as formas simbólicas podem ser analisadas exaustivamente em função das condições sócio-históricas de sua produção e recepção. Métodos particulares de análise formal ou discursiva podem lançar luz sobre os padrões e efeitos que estruturam as formas simbólicas; mas esses métodos tendem a negligenciar as condições sob as quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas e, se tomados isoladamente, podem conduzir ao que descrevi como a *falácia do internalismo*, pela qual quero significar a falácia de supor que alguém pode identificar as características e as consequências das formas simbólicas investigando unicamente as formas simbólicas, sem referência às condições sócio-históricas e aos processos quotidianos dentro dos quais e através dos quais essas formas simbólicas são produzidas e recebidas (p. 377).

Metodologicamente, esta pesquisa se referencia na hermenêutica de profundidade (HP), proposta por Thompson, um referencial amplo que permite o uso de procedimentos e métodos particulares, dependendo do objetivo específico de análise e, ao mesmo tempo, alerta sobre limites e falácias subjacentes a eles. O ponto central desse referencial é a sua adesão à hermenêutica, com inspiração, principalmente, na obra de Paul Ricoeur. Para Thompson, no entanto, “Ricoeur coloca demasiada ênfase na ‘autonomia semântica do texto’ e com isso ele abstrai muito rapidamente das condições sócio-históricas em que os textos [...] são produzidos e recebidos” (2002, p. 362).

Tal como formulada por Thompson, a hermenêutica de profundidade compreende três fases principais: a análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação. O autor lembra que “essas fases devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (p. 365).

A análise sócio-histórica tem como objetivo a reconstrução das condições sociais e históricas de produção, transmissão e recepção das formas simbólicas. É preciso, para tanto, examinar as regras e convenções, as instituições, as relações sociais, a distribuição de poder e de recursos dos contextos em que as formas simbólicas se inserem.

Para essa análise, Thompson distingue quatro aspectos básicos dos contextos sociais. O primeiro deles trata-se das *situações espaço-temporais*, relacionadas aos locais e tempos específicos nos quais estão situadas as pessoas que produzem e recebem as formas simbólicas. Outro aspecto enfatizado pelo autor refere-se aos *campos de interação*, que podem ser analisados como “um espaço de posições e um conjunto de trajetórias, que conjuntamente determinam algumas das relações entre pessoas e algumas das oportunidades acessíveis a elas” (p. 366). As formas simbólicas estão também situadas dentro de *instituições sociais*, que podem ser vistas como conjuntos de regras, recursos e relações sociais relativamente estáveis. Outro nível de análise empregado por Thompson é o da *estrutura social*, que se refere às “assimetrias relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação” (p. 366). Além disso, o autor distingue também um conjunto de condições a ser também considerado no estudo de formas simbólicas, os *meios técnicos de transmissão*, que são o substrato material por

intermédio do qual as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Conforme afirma Thompson (2002):

Os meios técnicos conferem às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, certo grau de reprodutibilidade, e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio. É evidente que os meios não existem isoladamente. [...] Por conseguinte, a análise sócio-histórica dos meios técnicos de construção e de transmissão de mensagens não pode se constituir apenas numa investigação técnica, mas deve procurar elucidar os contextos sociais mais amplos em que esses meios estão inseridos e empregados (p. 368).

Neste trabalho, a análise sócio-histórica focaliza o contexto de produção, circulação e recepção dos artigos acadêmicos brasileiros que relatam pesquisas com o envolvimento de crianças. Integram tal análise as discussões desenvolvidas no Capítulo 2 acerca das relações de idade nas sociedades contemporâneas, dos debates sobre ética na pesquisa com crianças, do periódico como veículo de comunicação e do lugar que vem sendo ocupado pelos artigos nas avaliações acadêmicas.

A análise formal ou discursiva, por sua vez, está interessada na organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, os seus padrões e relações (THOMPSON, 2002). Conforme afirma Thompson, há várias formas possíveis de condução dessa análise. Aqui, optamos pelas técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2002; ROSEMBERG, 1981), que apoiaram a descrição organizada e sistemática dos artigos analisados, permitindo compartilhar com o leitor os caminhos que levaram às inferências propostas e sugeridas. As técnicas da análise de conteúdo são objeto de discussão do Capítulo 3.

Finalmente, a terceira fase da HP é a interpretação, que é, ao mesmo tempo, um processo de reinterpretação, pois projeta um significado possível que pode divergir ou não daquele construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Essa fase, conforme afirma Thompson (2002):

[...] é facilitada pelos métodos da análise formal ou discursiva, mas é distinta dela. Os métodos da análise discursiva procedem através da análise, eles quebram, dividem, desconstruem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre essa análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento

novos de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados (p. 375).

E o autor continua: “por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção significativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito” (p. 375).

A proposta é, então, oferecer uma interpretação, neste caso, acerca do lugar da criança nessas pesquisas. E a interpretação, conforme afirma Thompson (2002), é “arriscada e aberta à discussão” (p. 411). Isto significa que, seguindo o princípio da “não imposição” proposto por ele, o que se pretende é apresentar um sentido, entre outros possíveis, fundamentado em argumentos oriundos da investigação. Como o que se quer não é impor, mas “provar” a adequação da interpretação, os caminhos que levam a ela precisam estar explícitos e compartilhados.

Adequando este texto às etapas da HP, o próximo capítulo destina-se à análise do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas a serem analisadas: os artigos acadêmicos sobre pesquisas com crianças.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Este capítulo tem como objetivo descrever e discutir o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das pesquisas com o envolvimento de crianças analisadas neste trabalho. Para tanto, ele está estruturado em três partes. A primeira trata do contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças, discutindo tendências de mudanças observadas nas últimas décadas em relação à condição da infância e às experiências de crianças; o debate em torno da participação e da voz das crianças; e os direitos a elas reconhecidos, em especial pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. A segunda parte aborda a infância e as crianças na pesquisa acadêmica, discutindo práticas de pesquisas, princípios e normas éticas, bem como balanços sobre aspectos relacionados à infância e às crianças nas pesquisas brasileiras em ciências sociais e humanas. Por fim, a terceira parte do capítulo é dedicada à análise do periódico acadêmico enquanto veículo de comunicação.

2.1. Contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças

Na virada para o século XX, os 100 anos que se seguiriam foram proclamados, por Ellen Key, reformista social sueca, como o século que deveria ser da criança, o que serviu posteriormente como plataforma para que esta fosse colocada como ponto de intervenção e investimento (PROUT, 2010a). Diversos tipos de serviços foram criados em seu nome. Ao mesmo tempo, “essas ações transformaram as crianças em objetos de saber, colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos” (PROUT, 2010a, p. 22). Isto esteve relacionado com a proteção, o provimento às crianças e a ideia de investir nelas visando futuros cidadãos e trabalhadores.

Também relacionado a isto, muitas décadas depois, sobreviria a emergência gradual do conceito de “crianças do mundo” no âmbito do discurso oficial das agências internacionais. Assim, o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), tendo como marco o Ano Internacional da Criança (1979), colocaram em contraste imagens de crianças familiares para as sociedades dos países ocidentais do norte com outras, de contextos extremamente diferentes (JAMES; PROUT, 1997). Ou seja, as denúncias sobre condições degradantes que fazem parte da vida de muitas crianças abalaram crenças tradicionais sobre a infância. Isto parece ter, por um lado, influenciado conquistas no campo dos direitos e resultado em atenção para a infância entre pesquisadores das mais diversas disciplinas. Ainda que, por outro lado, a retórica específica utilizada para a publicização de tais “problemas sociais” tenha se apoiado, muitas vezes, em estigmas referentes às crianças pobres do Hemisfério Sul e suas famílias (ROSEMBERG; ANDRADE, 2007; PRADO, 2009).

Ao interrogar o lugar das crianças na sociedade, os estudos sociais da infância têm sido protagonistas da discussão contemporânea em torno da chamada “crise social” da infância e da discussão relacionada ao “novo estatuto” da criança, no plano jurídico e social (MARCHI, 2009). Neste contexto, a ausência ou abafamento da voz de crianças na produção acadêmica e nas demais práticas sociais, bem como a tentativa contrária de dar-lhe realce, tem sido importante eixo temático deste campo de estudos. Assim, Nick Lee (2010, p. 45) pergunta: “que características da posição social das crianças tornaram possível vê-las como privadas de voz”? O interesse, aqui, é trazer pistas para uma possível resposta a esta questão.

Para tanto, este tópico, partindo principalmente de Alan Prout (2010a), busca apresentar tendências de mudanças da condição da infância e da experiência de crianças que tomaram corpo nas últimas décadas e que, ao que tudo indica, se mantêm em curso. O autor, focalizando principalmente o contexto europeu e norte-americano²⁰, identifica cinco grandes tendências: (a) queda geral na taxa de natalidade e aumento da expectativa de vida e da população idosa; (b) aumento na diferenciação das circunstâncias de vida das crianças; (c) fronteiras cada vez mais permeáveis entre os países; (d) níveis crescentes de controle institucional sobre as crianças; (e) emergência da ideia de que as crianças deveriam ter voz na tomada de decisões em todos os níveis.

²⁰ Consideramos que tais tendências também podem ser identificadas no contexto brasileiro.

A primeira tendência, com significativo impacto para a estrutura social contemporânea e que vem sendo tematizada por diversos pesquisadores dos estudos sociais da infância, diz respeito à transformação das pirâmides demográficas nacionais (QVORTRUP, 2010a; SGRITTA, 1997; entre outros). Há, em contexto global, simultaneamente, uma queda geral na taxa de natalidade, um aumento da expectativa de vida e um incremento da população idosa. As taxas de fecundidade dos países da União Europeia, como exemplifica Prout (2010a), são insuficientes para a reposição populacional de gerações.

No Brasil, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número médio de filhos por mulher vem caindo, tendo passado de 2,38 filhos, no Censo de 2000, para 1,86 no Censo realizado em 2010 (IBGE, 2002; 2011). A queda é ainda mais expressiva se comparada às médias anteriores: na década de 1960, por exemplo, a média de fertilidade era de 6,3 filhos por brasileira (IBGE, 2011). Esse declínio dos níveis de fertilidade pode ser observado em todas as regiões do país.

Observa-se também que a pirâmide etária brasileira, além de vir apresentando uma base menor a cada década, ou seja, com menor proporção de crianças, tem seu topo cada vez mais ampliado, representando a participação crescente de idosos na população. De fato, a representatividade de todos os grupos etários com idade até 25 anos caiu na última década, enquanto os demais grupos etários tiveram sua representatividade ampliada. A participação relativa da população com 65 anos ou mais, por exemplo, subiu de 4,8% em 1991, para 5,9% em 2000 e, finalmente, a 7,4% em 2010 (IBGE, 2001; 2011).

Como afirma Prout (2010a), ainda não é possível saber ao certo quais são (e serão) as implicações disso para as crianças, mas é difícil negar que o desenvolvimento demográfico tende a ir contra seus interesses. Prout lembra que recursos sociais destinados às crianças têm sido – e, ao que parece, serão ainda mais – redistribuídos em favor da população idosa.

Segundo Qvortrup (2010a), a expectativa é que, num futuro próximo, mais da metade do eleitorado dos países escandinavos tenha mais de 50 anos de idade, o que leva o autor a afirmar que “as crianças possivelmente não são bem representadas hoje e, dada a tendência demográfica, não há perspectivas de reverter esse desequilíbrio” (p. 783). Ele considera que o sistema não abre canais para que as crianças exerçam o papel de sujeitos políticos e que é improvável que

tais canais sejam abertos por uma população em acelerado processo de envelhecimento. Assim, essa tendência está fortemente relacionada ao debate sobre como a voz das crianças pode ser ouvida em decisões, por exemplo, sobre a distribuição de recursos públicos (PROUT, 2010a).

A segunda tendência observada por Prout (2010a) é uma crescente diferenciação das condições de vida entre as crianças. Aqui, o autor focaliza principalmente as mudanças na família e a desigualdade econômica que atinge crianças. Imputa o declínio demográfico da família nuclear à combinação de outras tendências como a redução do número de matrimônios e o aumento de divórcios e de coabitações e a maior diversidade de tipos de família, incluindo o crescimento de famílias rearranjadas e monoparentais.

Prout (2010a) ilustra essas transformações com dados do Reino Unido, onde, em meados dos anos 1990, apenas 25% dos domicílios estabelecidos eram ocupados por famílias nucleares, contra quase 40% no início dos anos 1960. Além disso, apesar de a maioria viver com pai e mãe, a proporção de crianças que vive em lares monoparentais duplicou nas três últimas décadas, chegando a cerca de 20%. No contexto brasileiro, em 2010 pela primeira vez o censo demográfico registrou que mais da metade dos lares brasileiros (50,1%) é formada por arranjos familiares diferentes de pai, mãe e filhos (IBGE, 2012). Para dar conta das mudanças, o último censo listou 19 laços diferentes de parentesco, contra 11 no censo de 2000.

Quanto ao aumento da desigualdade econômica, Prout (2010a) cita pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1999), que apontou o aumento da desigualdade da distribuição de renda entre as crianças em 12 dos 17 países considerados. O Brasil, por sua vez, é um país marcado por desigualdade estrutural histórica e, como assinala Rosemberg (2006), os piores indicadores sociais atingem as crianças, especialmente as pequenas, moradoras da região Nordeste, negras e indígenas.

Prout (2010a) ressalva que, mesmo havendo diferenças entre os países, a direção geral das mudanças é a mesma, o que o levou a identificar uma terceira tendência:

Embora as comparações nacionais sejam úteis e reveladoras, elas também nos lembram que a noção de sociedade do século XX como uma entidade distinta e geograficamente delimitada está em declínio. O Estado-nação como unidade vem perdendo valor nas realidades emergentes do novo século (p. 27).

Com isso e partindo de Urry (2000), Prout (2010a) sugere que as fronteiras entre os países estão cada vez mais permeáveis no que tange ao fluxo de pessoas, informações e produtos, o que tem implicações significativas para a infância. Por um lado, pesquisas mostram crianças se movendo entre fronteiras nacionais, se educando e reeducando (ORELLEANA et al., 2001²¹ apud PROUT, 2010a). Por outro, mobilidades transnacionais de produtos, informações e valores implicam uma complexidade crescente nos processos de socialização, pois há agora mais confronto entre perspectivas de pais, escola, mídia e dos pares. Com isso, Giesecke (1985²² apud PROUT, 2010a) sugere que, nos processos de socialização de crianças, pais e professores, por exemplo, têm cada vez menos controle sobre tais fatores. As sociedades são hoje mais plurais, e as crianças tentam dar sentido ao mundo em que vivem (CHRISTENSEN; PROUT, 2002).

A quarta tendência identificada por Prout (2010a) está relacionada aos crescentes níveis de controle institucionais sobre as crianças e vem sendo discutida por inúmeros autores (MARCHI, 2007; PROUT, 2000; MONTANDON; LONGCHAMP, 2007; LEE, 2010; entre outros). Ela diz respeito, entre outros aspectos, à introdução da educação escolar obrigatória e à sua expansão gradual para as diferentes faixas etárias, a proibição formal da participação de crianças no mercado de trabalho; o desenvolvimento de ambientes separados para as crianças; o aumento da tutela de adultos mesmo nas atividades recreativas das crianças; e a decrescente mobilidade autônoma das crianças pelas cidades.

Segundo Prout (2010a), entre as razões para que os espaços das crianças se tornem mais especializados e mais supervisionados por adultos, está o fato da imagem de “crianças em perigo” tomar conta da discussão pública sobre a infância. Esta imagem, como afirma o autor, é composta por conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência. Assim, atividades que, em outras épocas, faziam parte

²¹ ORLEANA, M. F. et al. **Transnational childhoods**: the deployment, development and participation of children in process of family migration. Trabalho apresentado no 14º Congresso mundial da International Sociological Association. Montreal, julho de 1998.

²² GIESECKE, H. **Das Ende de Erziehung**. Klett-Cotta-Verlag: Stuttgart, 1985

da rotina das crianças, como as brincadeiras de rua, passam a ser vistas como arriscadas, dando lugar a outras mais supervisionadas. Natália Fernandes (informação verbal)²³ associa a institucionalização cada vez maior do tempo das crianças, com atividades extracurriculares ocupando toda a agenda, ao diagnóstico cada vez mais comum de transtornos como a hiperatividade e o déficit de atenção e ao conseqüente aumento da medicalização delas, por não corresponderem às altíssimas expectativas dos adultos. Os argumentos de Goldstein (2013) se orientam para o mesmo sentido: “especialistas” da área da saúde e educação têm facilmente explicado aquilo que destoava do padrão esperado como transtorno individual da criança, sendo a medicalização a resposta mais simples e rápida²⁴.

Prout (2010a) também destaca a insuficiência dos tradicionais mecanismos de controle econômico e as crescentes pressões competitivas da economia global como influências para o aumento do controle institucional sobre as crianças. Tais circunstâncias geram um quadro no qual “moldar as crianças como futura força de trabalho é visto como uma alternativa cada vez mais importante” (p. 29).

As análises de Lee (2010, p. 45) apontam para a mesma direção:

Na perspectiva do “estado desenvolvimentista”, o que importava em relação às crianças era seu crescimento apropriado em direção a um futuro produtivo, e não suas opiniões e pontos de vista no presente. Na modernidade as crianças passaram a ser governadas por e em nome de seu futuro.

O autor argumenta que o encontro de tal “estratégia biopolítica” com as perspectivas teóricas sobre criança e infância dos séculos XIX e XX, apresentadas anteriormente, teve como resultado:

[...] um referencial dominante de hipóteses acerca do tipo de conhecimento necessário sobre as crianças. Em vez de investigar como melhor se comunicar com as crianças, as ciências da psicologia do desenvolvimento e socialização enfocaram as crianças como peculiares, vulneráveis e requerendo ser moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável. No contexto do pensamento dominante, tal como para o estado

²³ Palestra proferida em 04 de outubro de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob o título *Têm as crianças o direito de participação? Discutindo alguns equívocos...*

²⁴ Para uma abordagem crítica da medicalização da infância, conferir, por exemplo, Conselho Regional de Psicologia (2010) e Souza e Angelucchi (2010).

desenvolvimentista, a criança foi posicionada basicamente como em processo de “vir a ser humano” em vez de como um “ser humano” (p. 45-46).

Marchi (2009, p. 238), baseada nos historiadores da infância, afirma que é nesse contexto que “a criança deixa o âmbito exclusivamente privado para tornar-se objeto de competência administrativa do Estado”. O conceito de infância adquire, portanto, uma dimensão social que até então não tinha nas sociedades ocidentais (MARCHI, 2009).

Para finalizar a apresentação em torno da tendência crescente de controle institucional sobre as crianças, convém lembrar os resultados da pesquisa realizada por Montandon e Longchamp (2007) sobre a experiência das crianças em relação à autonomia e ao controle exercido por seus pais e pela escola. Os autores ouviram 387 crianças de quatro diferentes escolas de Genebra e concluíram que há diferenças nas experiências de autonomia e controle das crianças, especialmente no que se refere ao pertencimento social e ao nível de formação dos pais, o tipo de arranjo familiar, as práticas parentais, a relação entre pais e filhos, além de características das crianças, como o sexo, a idade ou os resultados escolares. Mais relevante para a discussão proposta aqui, contudo, é o fato de seus resultados terem apontado que “a criança-rei é um mito”, pois apesar das crianças de hoje conseguirem negociar algumas exigências com os adultos, outras lhes são impostas sem discussão (p. 121). Assim, segundo os autores, “pode-se afirmar que, se pais e professores têm uma visão ‘moderna’ da autoridade e da autonomia, nas suas práticas eles não deixam de exercer um controle importante sobre os filhos” (p. 121).

Finalmente, a quinta tendência identificada por Prout (2010a) está, como afirma o autor, em parcial contradição com a tendência do crescimento de controle institucional. Ela se refere à emergência da noção de que as crianças deveriam ter voz na tomada de decisão em todos os níveis, uma ideia que, apenas nas últimas duas ou três décadas, começou a deixar “as margens da discussão pública” (p. 30). O autor, baseando-se em Beck (1992²⁵) e em Giddens (1990²⁶; 1991²⁷), remete a emergência desta ideia, em parte, às transformações das práticas institucionais. Sua argumentação é que, por conta de rápidas e profundas mudanças sociais,

²⁵ BECK, U. **Risk society**: towards a new modernity. Londres: Sage, 1992.

²⁶ GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

²⁷ GIDDENS, A. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity Press, 1991.

instituições foram fragmentadas e deixaram de ser tomadas como sólidas e certas, o que teve como importante consequência a introdução de “técnicas de reflexividade” nas práticas institucionais, ou seja, um conjunto de atores sociais passou a ser convocado a participar expressando suas considerações, opiniões e interesses.

Os cidadãos são consultados por meio de pesquisas locais e nacionais. Os consumidores são conectados ao circuito por intermédio do qual novos produtos são criados, produzidos e vendidos. Pacientes são solicitados a avaliarem o tratamento recebido. E, como parte disso, considera-se que as crianças têm algo importante a dizer às empresas, agências prestadoras de serviços, tribunais, e assim por diante (PROUT, 2010a, p. 30).

Também relacionada à emergência desta ideia – da importância de ouvir a voz das crianças – está a propensão à individualização, que vem sendo considerada um dos elementos centrais da modernidade tardia (PROUT, 2010a), podendo, inclusive, ser interpretada como condição de possibilidade não apenas para essa tendência, mas também para as outras quatro, e até mesmo para o próprio surgimento da noção moderna de infância, como bem argumenta Marchi (2007), partindo do estudo de Nobeit Elias sobre o que este denominou de “processo civilizador”.

Com instituições mais fragmentadas e incertas, as trajetórias individuais estão mais abertas, os sólidos laços que atavam crianças às famílias ou escolas estão mais frouxos e estas, assim como os adultos, têm de arcar com a construção de suas biografias (DOMINGUES, 2002; MARCHI, 2007; 2010). Assim, Prout (2010a), partindo de Beck (1998²⁸), afirma que as pessoas passam a pensar em si mesmas como sendo únicas e como tendo suas identidades escolhidas por elas próprias, o que remete não a uma menor interdependência social, mas a uma maior diversidade de fontes de interdependência. A individualização, para o autor, pode ser entendida como o resultado da junção de novos processos sociais, entre os quais o consumo como fonte de identidade, a diversificação de modelos familiares e o declínio de áreas de conhecimento especializadas.

Neste contexto, também as crianças passam a ser vistas como pessoas com direitos próprios, incluindo os de participação, que se traduzem em parte pela afirmação de suas vozes. Participar, etimologicamente, significa “fazer parte”

²⁸ BECK, U. **Democracy without enemies**. Cambridge: Polity Press, 1990.

(FERNANDES, 2009). Conceitualmente, a participação pode ser descrita como “ação com influência em determinado contexto” (FERNANDES, 2013). Assim, conforme Fernandes (2009, p. 95), a participação de crianças deve “ser considerada numa estreita ligação quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações”.

Hart (1992), teórico da participação de crianças, tem, como afirmam Alderson (2005), James (2007) e Fernandes (2009), influenciado largamente as reflexões sobre o tema, sobretudo por meio de sua metáfora da escada. A perspectiva do autor pode ser descrita como desenvolvimentista, pois nota-se entre seus escritos uma excessiva relação entre idade das crianças e competência para a participação. Ainda assim, considerando sua influência para os textos da área, e principalmente a utilidade de seu esquema para melhor ilustrar a relação entre participação e voz, antes de seguir para o próximo tópico, que enfatiza o debate público e o reconhecimento dos direitos de participação às crianças, convém apresentar sucintamente a “escada da participação”.

O autor, partindo de Amstein (1979)²⁹, propõe uma representação da participação de crianças como uma escada constituída por oito degraus. As práticas a que correspondem os mais baixos degraus não tratam ainda de participação, a saber: manipulação; decoração; e “tokenismo”. A *manipulação* refere-se às situações em que as crianças, com o intuito de gerar comoção ou angariar mais atenção, são apresentadas como inspiradoras de determinadas iniciativas, quando de fato elas não foram sequer informadas de seus objetivos. O segundo degrau, da *decoração*, caracteriza práticas em que as crianças são vistas como figuras apenas decorativas, de menor importância. O *tokenismo*, por sua vez, corresponde a situações em que as crianças aparentemente têm voz, mas sua participação é apenas simbólica. Elas não têm autonomia para escolher o tema, o estilo de comunicação e nem espaço para emitir opiniões próprias.

Os cinco degraus seguintes tratam de níveis crescentes de participação. O quarto degrau é denominado por Hart (1992) de *delegação com informação* e trata de iniciativas em que as crianças delegam a outros a participação, mas em que

²⁹ AMSTEIN, S.R. Eight rungs on the ladder of citizen participation, **Journal of The American Institute of Planners**, 1979.

estão, no entanto, envolvidas, informadas, sabendo quais são as decisões tomadas e suas justificativas. O degrau seguinte, *consulta e informação*, refere-se a práticas iniciadas e dirigidas por adultos, mas que escutam crianças e levam suas opiniões em consideração. O sexto degrau – *iniciativa adulta com partilha de decisões com crianças* – diz respeito às ações nas quais adultos e crianças têm papel ativo na tomada de decisões. O sétimo degrau, por sua vez, trata de práticas iniciadas e dirigidas pelas crianças. Finalmente, no topo da escada da participação, estão as práticas iniciadas por crianças com decisões partilhadas com adultos. O que, para o autor, justifica ser esse o degrau mais alto da escada, e não o sétimo, é a ênfase maior em projetos que não tratem de temas e espaços restritos às crianças, mas que valorizem a participação delas em âmbitos diversos.

Apesar da proposta bastante esquemática, conforme adverte Hart (1992), a escada da participação pode ser útil para ajudar a pensar no desenho de ações participativas com crianças, mas não deve ser tomada como um instrumento de medida da qualidade de qualquer projeto. Além disso, especificamente em relação às pesquisas acadêmicas, é preciso considerar que elas são iniciadas e dirigidas por adultos. No mínimo, são eles que propõem e que, ao final, redigem (e assinam) o texto da pesquisa. Os degraus da escada poderiam, nesse caso, alcançar no máximo o quinto ou o sexto patamar, quando a voz das crianças é, de fato, levada em consideração ou quando decisões da pesquisa são partilhadas com elas.

2.1.1. O reconhecimento de direitos e o debate público em torno da participação e da voz das crianças

Ainda buscando compor um quadro sobre a reflexão acerca da infância e da criança contemporânea, que Marchi (2007) denomina de um “complexo e sempre incompleto mosaico” (p. 260), o objetivo aqui é tratar do debate público sobre a participação das crianças e de sua tradução na legislação, especialmente na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), partindo de alguns fios deixados pelos tópicos anteriores – em especial, o paradigma da criança-ator e a emergência da posição que valoriza a voz das crianças.

Como visto anteriormente, um dos paradigmas mais importantes para os estudos sociais da infância refere-se ao reconhecimento das crianças como agentes

que constantemente estabelecem diferentes perspectivas, a partir das quais o mundo também pode ser construído e interpretado (CASTRO, 2011). Tal paradigma, conforme James (2009a), tem sua origem no debate intelectual das décadas de 1960 e 1970. Um debate que remete a um clássico dualismo das teorias sociais: a relação entre ação e estrutura social.

Essa relação é bem tratada por Marchi (2009) em sua discussão sobre o que seria a “construção social” da infância. Para isso, a autora se utiliza da teoria da estruturação de Giddens (1989³⁰) e do conceito de “estruturas estruturantes” de Bourdieu (2003³¹) e argumenta que há relações estreitas, dialéticas e complexas entre a ação e as estruturas sociais. Marchi sintetiza:

[...] para Giddens (1989, p. 293), construção social é a ação histórica dos agentes sociais na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo”. Para Bourdieu (2003, p. 8-9), os “sistemas simbólicos” (língua, arte, ciência, etc.), enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, são “estruturas estruturantes” que constroem a realidade – o sentido imediato do mundo – e que, portanto, estão no centro da luta política (“ao mesmo tempo teórica e prática”) travada pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (p. 229-230).

Neste sentido, Marchi (2009), a partir de Giddens e Bourdieu, compreende que os seres humanos constroem a história, mas que tal construção é feita dentro de condições que não são por eles escolhidas, o que remete também à noção, proposta por Corsaro (2011), de “reprodução interpretativa” (Capítulo 1). Jo Morin-Ellis (informação verbal)³² ressalta ainda que a institucionalização de estruturas particulares de poder acaba por privilegiar a competência (e a ação) de certos atores, em detrimento de outros, o que ajuda a entender o silenciamento de crianças em sociedades marcadas pela hierarquia etária.

³⁰ GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

³¹ BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

³² Palestra proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Pequena Infância, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de maio de 2013.

Nesse contexto, insere-se, ao menos no plano normativo, o avanço que pode ser atribuído à outorga às crianças dos direitos de participação pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989. A CDC reconhece à criança os direitos e as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. No entanto, são reconhecidos também direitos de proteção e de provisão, fazendo reacender o debate em torno das tensões entre as noções de participação e proteção (RENAUT, 2002; MARCHI, 2007; ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

Rosemberg e Mariano (2010) apresentam uma extensa pesquisa sobre o contexto histórico de produção da Convenção e identificam duas manifestações pioneiras de posições liberacionistas em relação aos direitos das crianças já no início do século XX, ambas localizadas no Leste europeu: os textos de Janusz Korczak (1919; 1929), que inspiraram propostas de escolas democráticas; e a Declaração dos Direitos das Crianças, elaborada pela seção moscovita da organização Proletkult, um centro de produção e difusão cultural criado depois da Revolução de Outubro de 1917.

Conforme contam as autoras, Korczak fundou, em 1912 o Lar de Crianças da Rua Krochalna, em Varsóvia, onde crianças pobres judias eram acolhidas. A instituição era governada pelas próprias crianças e contava com um Parlamento e um Tribunal. Korczak via as crianças como uma categoria social oprimida e, já em 1915, defendia que o principal direito delas deveria ser o de expressarem livremente as suas ideias (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). A declaração da Proletkult, por sua vez, sustentava que as crianças pudessem escolher sua educação, sua religião e se viveriam ou não com seus pais (MALLY, 1990³³ apud ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

As autoras observam que após estas duas manifestações pioneiras houve “um longo silêncio na literatura sobre a defesa de posições liberacionistas até os movimentos contraculturais dos anos 1960-1970” (p. 701).

O artigo apresenta, também, a existência de posições contrárias à tendência igualitarista no tratamento à criança, que compreendem a participação delas como contrária à sua proteção. Entre elas, está a posição defendida por Hannah Arendt em *Entre o passado e o futuro* (1954/1991) de que as crianças não devem ser tratadas como adultos; devem ser introduzidas por eles no mundo, de forma

³³ MALLY, L. **Culture of the future**: the proletkult movement in revolutionary Russia. Berkeley: University of California, 1990.

ordenada e progressiva, sendo protegidas por estes das “vicissitudes” do mundo (ROSEMBERG, MARIANO, 2010, p. 704).

Autores dos estudos sociais da infância também tematizam a tensão entre proteção e participação, mas, em geral, colocam-se como defensores do direito das crianças à participação. Assim, para alguns, o compromisso com a tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução, é o único que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro lado, a corrente defendida pelos “artesãos da autodeterminação” pede mobilização em torno dos direitos humanos para a criança, incluindo aí o direito de participar das decisões que afetam sua vida (THÉRY, 1998³⁴ apud SIROTA, 2001). Soares (2002) distingue essas duas perspectivas, atribuindo-lhes os qualificativos de discurso paternalista e discurso emancipador sobre os direitos da criança. Para a autora, o discurso dos direitos de provisão e proteção é, indiscutivelmente, o mais consensual.

No mesmo sentido, Qvortrup (1997) afirma que a proteção da criança tem sido a justificativa central para as restrições da sua liberdade, por ele denominada “exclusão protetora”. Uma associação possível com esta ideia é a proposta por Bauman (2006): ter responsabilidade *por* alguém significa tomar a responsabilidade *de* alguém.

Para Qvortrup (1997), a proteção é evocada mesmo quando não é estritamente necessária para a segurança da criança, configurando-se mais como forma de proteger os adultos do distúrbio da sua presença. Mais recentemente, Qvortrup (2010a, p. 779) pergunta:

Esse debate entre várias posições prossegue entre nós: deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da “sociedade” ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais – vistas como um perigo [...]?

Ele reconhece que em ambos os lados há bons argumentos, pois ninguém estaria disposto a expor as crianças a todos os riscos de uma sociedade moderna, ao mesmo tempo que não se pode negar às crianças “se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade” (p. 779). Castro (2011) ressalva também

³⁴THÉRY, I. **Couple, filiation et parenté aujourd’hui**: le droit face aux mutations de la famille et la vie privée. Documentation française-Odile Jacob, 1998.

que considerar o ponto de vista das crianças e permitir que elas tomem decisões implica a assunção de que crianças e adultos podem não possuir as mesmas noções de risco e de responsabilidade nos assuntos que as envolvam.

Outro importante argumento em defesa dos direitos de participação das crianças é o oferecido por Soares (2002) ao afirmar que nos países nórdicos, com legislações pró-ativas em relação à participação de crianças desde a década de 1980, os resultados mostram que a capacidade de as crianças tomarem decisões tem sido reforçada sem que estas sejam colocadas em perigo. E observando que a vulnerabilidade das crianças costuma ser apresentada como justificativa ao pouco espaço para a sua voz, a autora, fundamentando-se em Landsdown (1994)³⁵, distingue dois tipos de vulnerabilidade: a inerente, relacionada com a estrutura física, a falta de conhecimento e de experiência que as tornam dependentes da proteção de adultos; e a estrutural, relativa à falta de poder político, econômico e de direitos civis.

Soares considera que um grande obstáculo para a efetivação dos direitos das crianças é o fato de que pouca atenção tem sido dada à vulnerabilidade estrutural da infância. Para a autora, seria necessário perceber como é possível ultrapassar a noção de que as crianças somente têm necessidades, e tentar entendê-las também como sujeitos de direitos. Segundo Soares (2002):

[...] a defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda a indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (p. 11).

Reforçando este argumento, é importante lembrar que, se em algumas situações os direitos de participação entram em conflito com os direitos de proteção, há outras nas quais eles se complementam (ALDERSON, 2005), pois o direito de crianças participarem do que lhes diz respeito também tem sido considerado

³⁵ LANSDOWN, G. Children's rights. In: MAYALL, B. (Org.). **Children's childhoods: Observed and Experienced**. Londres: Falmer Press, 1994.

fundamental para assegurar o cumprimento dos demais direitos e a vigência do princípio do “interesse maior da criança” (CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002).

Isso remete ao fato de que os adultos nem sempre sabem o que as crianças precisam e querem. Os Estados, por sua vez, não raramente abandonam as crianças à pobreza ou aos perigos de guerras, o que, para Lee (2010), não deve ser pensado como “exceções acidentais ao papel protetor e preservador dos adultos no estado desenvolvimentista”, já que “esse Estado não nasceu de um interesse genuíno no bem-estar das crianças” (p. 47). Assim, se as crianças continuarem a ser silenciadas, será difícil procurar proteção contra abusos e explorações. Nesse sentido, sobre a “dependência silenciosa”, o autor pergunta: “como se defender dos que supostamente deveriam protegê-la, se parte da ‘proteção’ que eles lhe oferecem é falar ao mundo em seu nome?” (p. 47). E continua:

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é, entre outras coisas, uma tentativa de tratar desse problema. Quando as crianças são enredadas em espaços ou lugares definidos por adultos, instituições ou estados abusivos, a figura da “criança cidadã global” promete um lugar “à parte”, um lugar na legislação internacional, de onde as crianças podem falar de forma independente. Com isso se reconhece a voz das crianças e promete-se uma oportunidade de terem voz própria (LEE, 2010, p.48).

Outro eixo do debate sobre a participação de crianças é o que a relaciona com desenvolvimento. Segundo a interpretação de Castro (2011), apesar da noção de participação vir sendo creditada como um direito, sua inserção em discursos sobre desenvolvimento continua oferecendo como base um modelo de competências associado à idade e o pressuposto teórico de que a subjetividade humana é constituída linear e cumulativamente em uma trajetória em que especificidades cognitivas e aspectos emocionais devem emergir a partir de intervenções sociais adequadas (p. 3-4). Neste sentido, Rosemberg e Mariano (2010) questionam: qual seria a idade da criança enfatizada pela sociologia da infância? E, como o bebê pode ser concebido como ator social?

Também sobre a associação entre participação e desenvolvimento, ou competência, Soares (2002) afirma que não se pode confundir o direito de fazer

alguma coisa com o dever de fazer tal coisa de maneira certa, caso contrário também o direito dos adultos deveria ser repensado.

Mais recentemente, a autora argumenta que a participação em si mesma pode ser vista como desenvolvimento, na medida em que “desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades reais das pessoas” (SEN, 1999³⁶ apud SOARES, 2006, p. 27). A autora continua: “então todos aqueles que advogam uma cidadania activa da infância, terão de considerar a organização de políticas e práticas participativas, em que as crianças sejam consideradas indivíduos activos e intervenientes, quer na sua planificação, quer na sua aplicação” (p. 27-28).

Debates como estes, conforme Rosemberg e Mariano (2010) constataram, já vinham sendo travados no início do século XX. No entanto, eles foram atualizados e voltaram à pauta com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que buscou conciliar diferentes perspectivas. O subtópico a seguir apresenta a Convenção mais detidamente.

2.1.1.1. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1989. Antes dela outras duas cartas internacionais de direitos das crianças foram produzidas no século XX: a Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra, de 1924, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959.

A Declaração de Genebra foi adotada pela Liga das Nações, organização que antecedeu à criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Sua ênfase recai sobre a proteção e o auxílio à criança (FREITAS, 2004). Ela mantém a concepção de que as crianças são irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhes dizem respeito; protela-se, então, o exercício de sua autonomia e de participação (SOARES, 2002).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, foi elaborada já no âmbito da ONU. Ela ampliou o número de princípios, deu ênfase à proteção especial da criança e incluiu, em seu preâmbulo, referência aos direitos relativos à liberdade

³⁶ SEN, A. **Development as freedom**. Nova York: Alfred A. Knopf, 1999.

das crianças, ainda que não os tenha especificado na redação dos artigos (RENAUT, 2002).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), por sua vez, possui força vinculativa junto aos Estados-parte, diferentemente das outras duas, que eram declarações. Ela foi elaborada por um grupo de trabalho constituído pela ONU, partindo de uma proposta do governo polonês para homenagear Janusz Korczak, (RENAUT, 2002). Os direitos previstos na Convenção se dirigem a crianças entendidas como pessoas de até 18 anos de idade. Bem mais extensa do que as duas declarações, a CDC inova ao estender para as crianças todos os direitos e todas as liberdades descritas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Alderson (2005) assim se refere à comparação da CDC com as outras cartas internacionais:

Internacionalmente, os direitos das crianças adquiriram uma nova dimensão na última década com os assim chamados direitos de participação. Tradicionalmente, as crianças sempre foram excluídas do que é conhecido como a primeira geração de direitos, ou direitos à autonomia: proteção contra as interferências e direitos à integridade física e mental e à autodeterminação. Eram consideradas estando sob a proteção e o controle de seus pais. Inicialmente preocupadas com as vítimas de guerra, as declarações internacionais dos direitos da criança enfatizaram sua necessidade de proteção contra o menosprezo e os abusos e de receberem bens e serviços (p.421).

Apesar disso, o texto da Convenção mantém, em seu preâmbulo, uma concepção próxima à da Declaração Universal dos Direitos da Criança, afirmando que a criança precisa de proteção especial, por conta de sua falta de maturidade física e intelectual (RENAUT, 2002). Portanto, ao mesmo tempo em que inova, a CDC mantém aspectos das cartas anteriores.

Rosemberg e Mariano (2010) relatam que até o momento 193 países ratificaram a Convenção, o que faz dela o instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial. As exceções são os EUA e a Somália. Como informam as autoras, os EUA assinaram, mas não ratificaram a Convenção, entre outros motivos, por não concordarem com a proibição da pena de morte e da prisão

perpétua para menores de 18 anos (art. 37), e a Somália por enfrentar problemas em relação à sua própria constituição como Estado nacional.

O Brasil ratificou a Convenção em 1990. A rápida ratificação da CDC por países latino-americanos foi também discutida por Rosemberg e Mariano (2010):

A aprovação e difusão da Convenção, na região, coincidiu com o retorno à democracia em vários países (Méndez, 2001³⁷), o que permite sugerir que a linguagem progressista dos novos direitos da criança se ajustava e impulsionava a reconstrução da democracia na região, o que pode ter contribuído para franquear, sem maior debate ou contextualização, as céleres ratificações da Convenção na América Latina, inclusive no Brasil (p. 715).

As autoras avaliam, portanto, que o processo de ratificação da CDC no Brasil, diferente do que se observou em países do Hemisfério Norte, não gerou maiores debates em relação ao seu conteúdo, apesar de ter inspirado a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e do artigo 227 da Constituição Federal (1988), que assegura absoluta prioridade à criança e delega à família, à sociedade e ao Estado a garantia de seus direitos. Para elas, o debate brasileiro no âmbito do direito, desde o processo constituinte, tem se restringido a contrapor a doutrina de proteção integral à criança à doutrina de situação irregular, que inspirou o antigo Código de Menores (ROSEMBERG, 2008; ROSEMBERG; MARIANO, 2011). A ênfase aqui é no avanço da lei ao conceder à criança o estatuto de cidadão e ao reorientar políticas públicas. Bernardi (2005) também afirma que “a comparação com as legislações anteriores, baseadas na doutrina da situação irregular, parece impedir discussões intrínsecas às contradições da lei [o Estatuto da Criança e do Adolescente] e da Convenção” (p. 44). Rosemberg (2008) identifica, como o fizera Freitas (2004) para os estudos sociais da infância, outros fatores que influenciariam a configuração do debate no Brasil:

Com certeza, as condições econômicas, sociais e políticas que nos diferenciam do hemisfério norte, especialmente em decorrência da crise econômica e das políticas de ajuste na década de 1980 e suas graves implicações na vida de crianças e

³⁷ MÉNDEZ, E. G. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. In: MÉNDEZ, E. G.; BELOFF, M. (Org.). **Infância, lei e democracia na América Latina**: análise crítica do panorama legislativo no marco da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990-1998). Blumenau: Edifurb, 2001. p.21-46.

adolescentes pobres (CHAHAD e CERVINI, 1988³⁸), podem explicar as particularidades dos debates sobre infância brasileira e seus direitos (ROSEMBERG, 2008, p. 307).

E a autora continua sua análise observando que:

O clima de celebração da aprovação da Constituição de 1988 obnubilou a atenção mais cuidadosa a tensões e conflitos subjacentes à unanimidade das votações. Talvez, ingenuamente, acreditássemos que teria ocorrido um consenso da sociedade brasileira relativo aos direitos da criança e do adolescente. Que nossas concepções de infância, de direitos eram compartilhadas. Porém, os conflitos ali se manifestavam (ROSEMBERG, 2008, p. 315).

Em contraste, como visto, no contexto internacional, pesquisadores têm discutido as tensões intrínsecas à Convenção, especialmente a promulgação simultânea de direitos à proteção e à participação e o viés ocidental de um documento com pretensão universal (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; QVORTRUP, 2010a).

A CDC é produto de prolongadas e intensas negociações e, como afirma Fernandes (2009), tem como “lema” o princípio do “interesse maior da criança” (Artigo 3º). Ela é composta por 59 artigos, que podem ser divididos em “direitos civis e políticos”, “direitos econômicos, sociais e culturais” e “direitos especiais”, como mostra o Quadro 2.1 abaixo.

³⁸ CHAHAD, J. P. Z.; CERVINI, R. (Org.). **Crise e infância no Brasil**: o impacto das políticas de ajustamento. São Paulo: IPE/USP, 1988.

Quadro 2.1 – Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção

| Direitos civis e políticos | Direitos econômicos, sociais e culturais | Direitos especiais (proteção) |
|--|--|--|
| Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais. | Vida, sobrevivência e desenvolvimento. | Proteção contra abuso e negligência. |
| Expressão e acesso à informação. | Saúde. | Proteção especial e assistência para a criança refugiada. |
| Liberdade de pensamento, consciência e crença. | Previdência social. | Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência. |
| Liberdade de associação. | Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito). | Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro. |
| Proteção da privacidade. | Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral. | Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas destes conflitos. |
| | Lazer, recreação e atividades culturais. | Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. |
| | Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme sua própria cultura. | Proteção contra uso de drogas. |
| | | Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional. |

Fonte: Frota (2004³⁹ apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 712)

Os direitos são qualificados de diferentes modos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, conforme observa Alderson (2005): “alguns são aspirações [...] ainda não plenamente realizáveis”; eles também são condicionais, “afetados pelas ‘capacidades em desenvolvimento da criança’ e pelas ‘responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais’ e pela lei nacional”; eles também devem respeitar os direitos dos demais (p. 422).

A participação das crianças está contemplada pelos direitos civis e políticos. Rosemberg e Mariano (2010, p. 711), sobre tais direitos, lembram que:

[...] são aqueles necessários para garantir a liberdade individual e abarcam liberdades de: expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. São

³⁹ FROTA, M. G. C. **Associativismo civil e participação social**: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos das crianças. Rio de Janeiro: IUPERJ, Tese de doutorado em sociologia, 2004.

também conhecidos como direitos negativos, pois asseguram a proteção dos indivíduos frente a abusos que o Estado possa cometer. Nesse sentido, a Convenção, ao conferir um estatuto jurídico à criança, abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu tutor legal, significando o seu egresso da tutela para ser um sujeito de direitos (Brougère, s/d⁴⁰).

Os artigos inspirados por tais direitos, enfatizando em geral o que temos chamado de voz da criança, são o 12, que trata do direito da criança manifestar seu ponto de vista em assuntos que a afetam; o 13, que garante a liberdade de expressão; o 14, que aborda o respeito à liberdade de pensamento, de consciência e de crença; o 15, que se refere à liberdade de associação e reunião pacífica; e o 16, que atenta para o direito à privacidade. Destes, o Artigo 12 é o mais evocado e o que tem gerado maior debate. Ele diz:

1. Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança.
2. Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

O artigo promete, portanto, “um ‘lugar’ para as crianças que está fora dos casulos de preservação e mediação que as cercam quando são definidas como em processo de ‘vir a ser humano’” (LEE, 2010, p. 53). A promessa, no entanto, como observa Lee (2010), é feita em termos bem específicos, pois se aplica apenas às crianças capazes de formular seus pontos de vista e dá pesos diferentes ao que é dito conforme a idade e a maturidade da criança. Castro (2011) avalia que, em termos práticos, isso significa que a participação de crianças é admitida apenas quando ela, de fato, já acontece, pois a evidência de que a criança é capaz de expressar seu ponto de vista depende disto já estar sendo por ela praticado.

⁴⁰ BROUGÈRE, G. **Dépendance et autonomie.** (s/d). Disponível em www.ofaj.org/paed/texte2/enfants.html

Ainda a este respeito, outra observação de Lee (2010) refere-se à não especificação de quem decidirá qual o “peso” das palavras das crianças e quais delas possuem a capacidade de formular seus pontos de vista.

O fato do artigo estabelecer que as crianças têm direito de opinar livremente apenas em assuntos que as afetam é outro ponto de debate. Qvortrup (2010a) considera essa uma grave limitação da Convenção e sugere que ela é sintomática do lugar da criança como sujeito político na sociedade, pois há uma enorme restrição no que comumente é considerado como “assunto próprio de criança”. A análise de Lee (2010), por outro lado, focaliza não a restrição do artigo, mas a sua ambiguidade:

Uma leitura mais atenta do artigo 12 revela que suas promessas foram articuladas de forma muito cuidadosa. Elas podem ser atendidas por uma grande variedade de respostas para a questão das vozes das crianças. Essas respostas que podem ir desde a visão de que, já que todas as decisões políticas sobre política interna e externa têm potencial de “afetar” as crianças, elas deveriam poder votar em eleições democráticas. Alternativamente, no entanto, o artigo pode ser lido como uma promessa de que a criança será ouvida apenas em assuntos que a afetam mais diretamente, tais como a adoção ou guarda em casos de divórcio (p. 53).

Considerando as diferentes possibilidades de interpretação do artigo, o autor argumenta que seria possível concluir que ele não se compromete com nada, mas lembra, ao mesmo tempo, que a Convenção é um conjunto de promessas e que a ambivalência em relação à infância por ela apresentada é coerente com a sua própria natureza (da CDC).

A Convenção faz promessas sobre o futuro de todas as crianças do mundo. A maior das promessas é a de que os artigos que contém sejam aplicáveis na prática para todas as crianças, onde quer que vivam e seja qual for a condição geral da infância em seu país. [...] Os autores do artigo 12 precisaram, portanto, encontrar uma maneira de fazer com que o geral e o particular se encontrassem. [...] Assim, para ser levado a sério como parte de uma regulamentação global, para não ser descartado como muito restrito em seu foco ou abstrato demais para ser útil, o artigo 12 tinha que conter ambiguidades quanto ao *status* das crianças como ser humano ou como em processo de vir a ser humano (LEE, 2010, p. 53-54).

Ele sugere, ainda, que este talvez seja o motivo de ser uma Convenção *sobre* o Direito da Criança e não uma Convenção *do* Direito da Criança. Lee afirma que, desta forma, a CDC transfere aos legisladores e gestores dos Estados que a ratificaram a responsabilidade por gerir tal ambiguidade acerca da infância, o que pode ser uma forma efetiva de “atribuir aos Estados a tarefa e a responsabilidade de pensar seriamente sobre a voz das crianças” (p. 55). O Artigo 12, nesse sentido, “é uma forma de despertar a consciência sobre o problema do silenciamento das crianças e assegurar que o Estado aceite a sua parcela desse problema” (idem).

Assim, considerando que a academia exerce um importante papel na definição de políticas, dada a sua capacidade de oferecer subsídios aos diversos atores sociais, o Artigo 12 da Convenção, de certa forma, convoca também os pesquisadores a manterem a reflexão crítica sobre o significado da participação de crianças, suas formas possíveis e as condições institucionais que ela pressupõe. O que se afirma com isto é que, com frequência, exige-se das crianças que se adaptem às formas de participação dos adultos, quando o necessário seria que houvesse transformações institucionais que promovessem e facilitassem suas vozes (PROUT, 2010a). As mudanças institucionais são apontadas por Rosemberg e Mariano (2010) como um dos pontos centrais da discussão sobre a atribuição do direito de crianças à voz e à participação:

[...] cabe-nos indagar se reconhecer as crianças como atores sociais – dotadas de competências para apreender e alterar a realidade, com algum (ou certo) grau de consciência sobre o que pensam, sentem e desejam, com capacidade para emitir opiniões e fazer escolhas – significa, também, reconhecer que devem assumir o ônus de decisões importantes ou de ser envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, em boa medida, porque as instituições estão erigidas e funcionam em sociedades adultocêntricas? (p. 721).

Concordamos, assim, com as autoras quando dizem que os direitos de participação das crianças precisam ser interpretados à luz dos “riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação” (p. 721).

Novas e importantes problematizações tornam-se, portanto, possíveis a partir da emergência destes “novos” direitos, bem como dos novos paradigmas dos estudos sociais da infância e de transformações sociais observadas nas últimas

décadas. Uma das consequências é a eleição de outras estratégias para o estudo *sobre e com* as crianças. Tema que é objeto de discussão do próximo capítulo.

2.2. A infância e as crianças na pesquisa acadêmica

Como visto no Capítulo 1, as crianças historicamente tiveram seu direito de falar por si mesmas nas pesquisas negado por serem tidas como incompetentes para fazerem julgamentos e por não serem vistas como informantes adequadas, nem mesmo em relação às suas próprias vidas (QVORTRUP, 1993). Além disso, quando ouvidas, suas vozes em geral foram interpretadas à luz dessa suposta incompetência. Em anos recentes, no entanto, pesquisadores têm proposto, cada vez mais, entender a infância sob a ótica das crianças (CORSARO, 2005; QUINTEIRO, 2009; BERNARDI, 2005; CAMPOS, 2005; MORAES, 2007; PRADO, 2009).

A ampliação do espaço outorgado à voz das crianças nas pesquisas acadêmicas constitui uma conquista para elas. Por outro lado, traz consequências para as pesquisas em geral, pois incluí-las não significa simplesmente aumentar a quantidade de pessoas ouvidas; significa, antes, trazer perspectivas e saberes diferentes daqueles dos adultos pesquisadores, que poderão somar-se a estes ou mesmo colocá-los em questão. Estudar com crianças abre, portanto, ao pesquisador uma perspectiva que, sem elas, não se teria. Assim, a compreensão de fenômenos e as próprias agendas de pesquisas podem ser modificadas por meio desse tipo de experiência investigativa (MAYALL, 2005).

No entanto, se, por um lado, o recente crescimento da participação de crianças nas pesquisas pode ser positivamente avaliado, por outro faz-se necessário investigar como tal participação vem sendo incorporada pela academia. Para Leite (2008), ainda que as vozes das crianças sejam ouvidas, elas não têm sido levadas em conta. Identificamos, por exemplo, em pesquisa sobre o tratamento dado por artigos acadêmicos da psicologia ao tema trabalho infantojuvenil, que abrir espaço para a fala de crianças trabalhadoras não tem significado reconhecimento de suas condições como atores sociais: suas falas são consideradas “ideológicas” e equivocadas quando não corroboram a posição do autor (PRADO, 2009; 2013).

Em pesquisa sobre o mesmo tema, Moraes (2007) observa que as falas das crianças, em geral, são apenas transcritas, identificando que “a dificuldade interpretativa da parte do pesquisador é justamente transitar ‘do quê’ para ‘como’ se leem os registros vivos e pulsantes” (MORAES, 2007, p. 91). Ele continua:

os(as) pesquisadores(as) não ultrapassaram a fala da criança de modo a situá-la no tempo e no espaço, com especificidades em relação ao adulto. Não a tornaram sujeito da pesquisa através de espaços de narrativa. Apenas transcreveram suas falas, muitas delas sem autoria (MORAES, 2007, p. 95).

É o que também afirma Quinteiro (2009): “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores (p. 21)”. Além disso, conforme afirma a autora, pesquisadores costumam omitir a descrição do processo de recolhimento da voz da criança.

Outros autores chamam a atenção para a importância de o pesquisador levar em conta a relação desigual de poder nas pesquisas com crianças (CAMPOS, 2005; BERNARDI, 2005). Campos (2005) aponta que tal relação pode levá-las a fornecer as respostas que julgam serem as esperadas. Prado (2009), por sua vez, verificando omissão de informações sobre cuidados éticos nos artigos que analisou, sugere que tal descuido seja produzido por essa desigualdade, ao mesmo tempo que a reproduz.

Os desafios das pesquisas com crianças são grandes. Afinal, conforme afirmam Faria e colaboradores (2009), “não se trata apenas de ouvi-las e amplificar a voz das crianças, mas, principalmente, o que fazer com tais informações e conteúdos, falares e saberes, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos” (p. vii). Os pesquisadores que assumem tais desafios vêm se deparando com questões como estas: De que forma lidar com a disparidade de poder entre adultos e crianças? Como o pesquisador deve se inserir no campo? Como coletar os dados? Como tratar tais dados? Como torná-los públicos sem expor as crianças? Como contribuir e devolver os achados das pesquisas? (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2014).

Este tópico tem como objetivo refletir sobre tais questões, oferecendo, assim, subsídios para as posteriores análises dos artigos que relatam pesquisas

envolvendo crianças. Para tanto, está dividido em três partes: a primeira aborda práticas de pesquisas com crianças, à luz dos estudos sociais da infância; a segunda focaliza os cuidados éticos que orientam pesquisadores quando se propõem a escutá-las; e a terceira apresenta balanços de pesquisas sobre e com crianças, em contexto brasileiro.

2.2.1. Práticas de pesquisa com crianças

Os estudos sociais da infância, ao reconhecerem as crianças como atores sociais competentes na formulação de interpretações sobre o mundo, sustentam formas colaborativas de construção do conhecimento nas quais as crianças são convidadas a participar. Assim, autores como Corsaro (2005) identificam que há pouco mais de duas décadas foi iniciado, em diferentes países, um movimento geral que se configura pela passagem do pesquisar as crianças, caracterizado, principalmente, pela avaliação delas, para o pesquisar *com* ou *para* as crianças. No Brasil, conforme apontam Delgado e Marchi (2007), o movimento das investigações com crianças é mais recente. As crianças antes disso, quando ouvidas, tiveram suas vozes interpretadas ou a partir da visão tradicional do desenvolvimento, especialmente na psicologia, ou à luz de teorias convencionais de socialização, como nos trabalhos de Florestan Fernandes (2004/1979) e de José de Souza Martins (1991), mantendo em ambos os casos a ênfase no modo de ser do adulto.

Nos últimos anos, porém, uma significativa produção brasileira sobre a participação de crianças nas pesquisas foi publicada. Alguns exemplos são as seguintes coletâneas: *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, organizada por Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado (2011); *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*, organizada por Fernanda Müller (2010); *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*, organizada por Marilene Proença Rebello de Souza (2010); *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*, organizada por Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (2009); *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini e Patrícia Dias Prado (2009); *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, organizada por Lúcia Rabello

de Castro e Vera Lopes Besset (2008); *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, organizada por Silvia Helena Vieira Cruz (2008); e *Infância: fios e desafios da pesquisa*, organizada por Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (1996).

Nesse contexto, novas práticas de pesquisas envolvendo crianças convivem com outras mais tradicionais. Com efeito, Christensen e Prout (2002), inspirados em grande parte em Woodhead e Faulkner (2002), identificam quatro modos de olhar as crianças nas pesquisas que as envolvem: como objeto; como sujeito; como ator social; e como participante e copesquisadora. Os dois primeiros, conforme os autores, fazem parte da tradição das ciências sociais e humanas, enquanto os dois últimos possuem uma proveniência mais recente. Eles ressaltam que essas perspectivas coexistem, são usadas lado a lado nas pesquisas contemporâneas. Além disso, “às vezes práticas iniciadas dentro de uma orientação se misturam com práticas de outra, com frequência por descuido, quando implicações éticas de abordagens mais novas deixam de ser consistentemente consideradas” (p. 480, tradução nossa).

Conforme Christensen e Prout (2002) afirmam, a criança vista como objeto é a abordagem mais tradicional e ela continua sendo frequente, no âmbito do behaviorismo, por exemplo. A criança é concebida nessas pesquisas como dependente, como alguém que age de acordo com os outros. Suas vidas são investigadas sob a perspectiva dos adultos e, os dados, obtidos com familiares, professores e outros envolvidos no cuidado das crianças, já que elas são tidas como capazes de fornecer apenas informações ambíguas e não confiáveis. Os adultos, por sua vez, são aqueles que garantem o bem-estar das crianças, por isso, o consentimento para que elas participem de pesquisas deve ser obtido junto a eles.

A abordagem das crianças como sujeito já é também tradicional, como visto anteriormente na discussão acerca do construtivismo (Capítulo 1). Ao contrário da abordagem anterior, aqui elas não são vistas como controláveis, são reconhecidas como pessoas com subjetividade (CHRISTENSEN; PROUT, 2002). O envolvimento das crianças nas pesquisas caracterizadas por essa abordagem é, como ressaltam os autores, condicionado por julgamentos sobre suas habilidades cognitivas e competências sociais, com frequência associadas à idade.

A abordagem da criança como ator social é mais recente e inspira-se principalmente nos estudos sociais da infância. Dentro dessa abordagem, as pesquisas também concebem as crianças como sujeitos, em vez de objetos, mas

reconhecem além disso a participação delas na reprodução e na transformação do mundo social e cultural em que estão inseridas (CHRISTENSEN; PROUT, 2002). As diferenças entre pesquisas conduzidas com adultos e com crianças não são assumidas a princípio, não havendo necessidade de métodos especiais. Como afirmam Christensen e Prout (2002), os métodos empregados, assim como em pesquisas com qualquer outro grupo populacional, devem levar em conta as pessoas envolvidas no estudo, os tipos de questões que se quer investigar e o contexto social e cultural específico da pesquisa.

Um desdobramento dessa abordagem pode ser observado nas investigações em que as crianças são vistas como participantes ativos no processo de pesquisa, assim como são na vida social.

Essa abordagem se desenvolve em paralelo com novas metodologias das ciências sociais que enxergam a pesquisa como produção conjunta de ambos, pesquisadores e informantes. Seguindo esse desenvolvimento conceitual está a ideia de que as crianças devem ser crescentemente envolvidas como copesquisadoras (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 481, tradução nossa).

Bons exemplos de pesquisas que se orientam por essa abordagem podem ser encontrados em Alderson (2005) e em Fernandes (2009). Sobre a relação entre participação das crianças nas pesquisas e métodos, Soares, Sarmiento e Tomás (2004) fazem uma pertinente observação:

Um princípio a ter em conta na investigação participativa é que nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo (Boyden e Ennew, 1997⁴¹), sendo a natureza da investigação não uma questão de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas algo que se centra na orientação estratégica da pesquisa, isto é, algo que se relaciona com as concepções epistemológicas e políticas e éticas, com implicações técnicas. É de poderes, mais do que de “modus faciendi”, que se trata (p. 9).

O mesmo se aplica às outras abordagens apresentadas. A caracterização de determinada pesquisa em uma abordagem não pode ser apreendida apenas dos procedimentos metodológicos por ela utilizados, ainda que alguns métodos sejam

⁴¹ BOYDEN, J., ENNEW, J. **Children in focus**: a manual for participatory research with children. Stockholm: Radda Barnen, 1997.

mais facilmente encontrados em uma abordagem do que em outra. Com frequência, por exemplo, testes e escalas são utilizados por pesquisas que concebem a criança como objeto; entrevistas, pela abordagem da criança como sujeito; etnografia, quando as crianças são vistas como atores sociais; e pesquisa-participante ou pesquisa-ação, quando as crianças são tomadas como copesquisadoras.

As possibilidades de métodos, ou estratégias metodológicas, de pesquisas envolvendo crianças são muitas, assim como são as com adultos, por exemplo: entrevistas (WESTCOTT; LITTLETON, 2006), conversas (MAYALL, 2005), etnografia (CORSARO, 2005), análise de narrativas (ENGEL, 2006), grupos focais (HENNESSY; HEARY, 2006) e até a participação compartilhada com as crianças no direcionamento da pesquisa, do planejamento à divulgação dos resultados (ALDERSON, 2005). Autores que realizam pesquisas com crianças costumam sugerir, inclusive, que a combinação de múltiplas estratégias metodológicas pode ser útil para tornar audíveis as vozes das crianças (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004; CARVALHO; MÜLLER, 2010; KOSMINSKY, 2010; CRUZ, 2010; LEITE, 2008).

Antes, porém, da discussão de alguns dos principais métodos utilizados quando há o envolvimento de crianças nas pesquisas, o que se quer destacar são os limites de métodos e técnicas. Como afirma Schmidt (2006), “as normas metodológicas, quando confrontadas com a realidade do trabalho de campo e com a presença concreta e ativa do outro, tornam-se instáveis, precárias” (p. 23). É neste mesmo sentido que Rockwell (1987), focalizando a pesquisa etnográfica, afirma que:

Não há uma norma metodológica que indique o que se pode ou se deve fazer “tecnicamente”. O que de fato se faz no campo depende do objeto que se constrói; depende da interação que se busca com a realidade; depende, em parte, do que trazem os outros sujeitos com quem se interage. A interação etnográfica no campo, por ser social, em certa medida está fora de nosso controle (p. 7, tradução nossa).

Assim, mais do que a escolha metodológica, o que define o lugar das crianças nas pesquisas são premissas e posturas assumidas por pesquisadores. Entre elas está a assunção ou não pelo pesquisador de que as crianças são sujeitos da cultura e são também construtoras de conhecimento. Esse reconhecimento acarreta a aceitação de que elas podem relatar visões e experiências válidas.

Outra assunção com implicações significativas para a definição do lugar das crianças na pesquisa (e não só delas!) é a compreensão, sintetizada por Denzin e Lincoln (2006), de que:

Qualquer olhar sempre é filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua (p. 33).

A busca possível não é, portanto, por interpretações claras, precisas e conclusivas sobre as experiências das crianças ou de qualquer outro grupo social, mas por torná-las mais compreensíveis. Neste sentido, “a compreensão da criança [por pesquisadores] não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume a permanente produção de sentidos nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa” (SOUZA; SALGADO, 2008, p. 499).

Por isso, como afirma Bourdieu (1999, p. 713), o pesquisador “não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista”. Tal ponto de vista, bem como tudo o que é apreendido no processo investigativo, é também construído pela relação que se estabelece entre pesquisador e “pesquisados”; e:

ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que podem a afetar) sobre os resultados obtidos (BOURDIEU, 1999, p. 694).

Concordando mais uma vez com Bourdieu (1999, p. 694-695), reconhece-se, portanto, que:

[...] a diferença não é entre uma ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e

aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

Assim, é fundamental considerar também que o relato das crianças que participam da pesquisa é sempre controlado pelas representações delas sobre o pesquisador (SATO; SOUZA, 2001), pois, certamente, enquanto são pesquisadas, elas também pesquisam. É necessário buscar compreender o sentido da pesquisa e das relações que ela estabelece para a criança, já que é partindo da distância percebida entre os sentidos que a pesquisa adquire para o pesquisador e para a criança “pesquisada” que o investigador poderá “tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 1999, p. 695). Isto porque, como afirma Sato (2008), “não há sujeitos que tenham, exclusivamente, a capacidade de conhecer e outros que, ao contrário, tenham apenas a de dar-se a conhecer” (p. 172-173).

A convivência entre as pessoas no processo de pesquisa é construída sempre de forma singular, considerando-se a singularidade do pesquisador e das pessoas envolvidas, a postura do pesquisador ao entrar – e permanecer – no campo, o momento de vida das crianças, suas expectativas em relação à pesquisa etc. (PRADO, 2011a). Dois aspectos, no entanto, merecem ser destacados como principais fatores que, se não forem bem trabalhados, podem contribuir para o estabelecimento de uma relação de tal forma assimétrica que impossibilite o alcance dos objetivos da pesquisa: o fato de que é “o pesquisador que inicia e estabelece as regras do jogo” e a possível dissimetria social entre a posição do pesquisador e a do “pesquisado” (BOURDIEU, 1999, p. 695).

Como observa Bourdieu (1999), a dissimetria entre as posições de pesquisador e “pesquisado” é “redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural” (p. 695). No caso de pesquisas com crianças, a desigualdade estrutural entre eles está posta:

Crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador. Eles ocupam posições de sujeitos, na sociedade e na cultura, estruturalmente desiguais em relação aos adultos: são

menores juridicamente, considerados dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social, e incapazes do ponto de vista político (CASTRO, 2008, p. 21).

Neste sentido, Zaluar (1986⁴² apud SATO; SOUZA, 2001) alerta para o risco de pessoas entrevistadas informarem apenas o que consideram que o “pesquisador branco, culto e erudito” (e adulto!) quer ouvir, ou então, o que acham que ele deveria ouvir. Assim, como afirmam Sato e Souza (2001), o pesquisador deve atentar para o risco dos relatos caricaturais, que pouco contribuem para a pesquisa.

Além disso, para Mann e Tolfree (2003), a arrogância do pesquisador também pode ser abandonada com a recusa em assumir que se sabe quais são as questões significativas para as crianças. Pois, se os pesquisadores seguirem apenas suas próprias linhas de investigação, podem falhar na consideração de ideias adicionais, experiências ou opiniões que as próprias crianças queiram expressar.

Ressalvas feitas, é possível agora apresentar alguns dos procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas que buscam ouvir as vozes das crianças, vozes entendidas aqui em sentido amplo, não ficando restritas à dimensão da oralidade, pois, como afirma Ferreira (2008), para escutar as crianças é importante o reconhecimento da legitimidade das diferentes formas por elas utilizadas para se comunicar. Os procedimentos metodológicos são apresentados a seguir, didaticamente separados, apesar de, na prática, poderem estar entrelaçados. Além disso, faz-se necessário explicitar que alguns desses modos de fazer pesquisa são mais bem descritos como métodos, outros como procedimentos ou ferramentas metodológicas e outros ainda como um “tipo de esforço intelectual” (no caso, por exemplo, da etnografia).

Com origem na antropologia, na virada do século XIX para o XX, a *etnografia* hoje está difundida entre as demais disciplinas que compõem as ciências sociais e humanas. Ela possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador na vida cotidiana do grupo. Trata-se de uma “descrição cultural sintética baseada na observação-participante” (CLIFFORD, 2005, p. 110). A etnografia, conforme afirma Geertz (1989)⁴³, não se define como um método ou uma técnica, mas como “um tipo de ‘esforço intelectual’ ou um ‘risco elaborado’ para uma ‘descrição densa’ que demanda a presença prolongada do investigador no contexto

⁴² ZALUAR, A. Crime e trabalho no cotidiano das classes populares. **Revista Ciência Hoje**, 1986.

⁴³ GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

social que investiga e no contato direto com as pessoas e as situações analisadas” (DELGADO; MARCHI, 2007).

Alguns pesquisadores se questionam se é possível o ensino da postura metodológica no trabalho de pesquisa etnográfica (SATO; SOUZA, 2001). Para Rockwell (1987), é o pesquisador, a cada pesquisa, a cada dia e com cada pessoa que vai, pouco a pouco, construindo as estratégias para colher informações. Corsaro (2007), contudo, aponta para algumas das estratégias de pesquisas que estão envolvidas no método etnográfico: a entrada no campo e aceitação no grupo social; a coleta e a escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais; gravações audiovisuais de eventos previstos ou não; a coleta e análise de dados comparativos; a construção de uma descrição densa da cultura do grupo estudado e do processo de pesquisa; e a interpretação da descrição densa.

A etnografia, conforme ele afirma, é um método efetivo para o estudo de crianças, em especial das pequenas, pois muitos aspectos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e dificilmente podem ser apreendidos por outros tipos de pesquisas. Além disso, ele lembra que a rotina é principalmente não verbal, o que, por vezes, impede que ela seja capturada pela escrita ou pela fala (CORSARO, 2005).

A desigualdade de poder entre pesquisador e “pesquisados” – ou, em experiências mais radicais da etnografia, entre pesquisador e colaboradores ou interlocutores – traz desafios para a entrada do pesquisador no campo. Referindo-se a pesquisas com crianças, Corsaro (2005) afirma que “a aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (p. 444)”. A solução encontrada por ele foi inserir-se nas culturas infantis como um adulto atípico.

Em meus primeiros trabalhos, descobri que seria melhor utilizar um método “reativo” de ingresso nos mundos infantis. Nesse sentido, entro em áreas de recreio, sento e espero que as crianças reajam a mim (isso é praticamente o oposto do que a maioria dos adultos faz em tais ambientes. Professores, pais e outros adultos normalmente não se sentam nas áreas de recreio, e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas. Em suma, eles são mais ativos em suas relações com as crianças) (CORSARO, 2005, p. 445).

Ele não chega a ser visto pelas crianças como um igual, mas também não é mais um adulto: é um “adulto atípico”. A observação prolongada possibilita descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2005). Para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, elas devem estar fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana. Simplesmente descrever o que é visto e ouvido não é suficiente, já que os etnógrafos devem se comprometer com um processo de descrição densa. Esse modo de interpretar ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais abrangente, para buscar capturar eventos e ações do modo mais próximo possível da forma como são entendidos pelos próprios autores (CORSARO, 2011).

Um exemplo que pode ser ilustrativo desse limiar entre apreender sentidos ou restringir-se a encaixar o outro em uma lógica que não lhe é própria são os relatos do autor sobre o que chamou de “proteção do espaço interativo”, que, segundo sua definição, é a tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger sua brincadeira atual contra a invasão de outras. Um adulto facilmente assumiria tal tendência como um comportamento egoísta das crianças pequenas. Corsaro (2011), no entanto, partindo da experiência de seu longo convívio com crianças dessa faixa etária em pesquisas de inspiração etnográfica nos Estados Unidos, na Itália e na Noruega, pôde se aproximar melhor da perspectiva das crianças e entender que “essa tendência está diretamente relacionada à fragilidade da interação de pares, às várias possibilidades de interrupção na maioria dos ambientes pré-escolares e ao desejo infantil de preservar o controle sobre atividades compartilhadas” (p. 161). Isto é, em vez de um comportamento egoísta, essa tendência pode ser mais bem descrita como uma tentativa de manter o compartilhamento. Por isso, as crianças que querem se juntar às outras em brincadeiras que já estão acontecendo, costumam ser aceitas pelo grupo apenas quando conseguem demonstrar que podem brincar sem “bagunçar” o que já havia sido estabelecido.

Por fim, vale destacar mais duas características importantes da etnografia com implicações para o lugar das crianças na pesquisa: a primeira é que ela fornece um retorno contínuo ao pesquisador, no qual as perguntas iniciais podem ser modificadas ao longo da investigação; e a outra é que, considerando a convivência

prolongada do pesquisador no campo, com a possibilidade do estabelecimento de um vínculo maior de confiança por parte das crianças, estas podem se sentir mais à vontade para compartilhar discordâncias ou fazer sugestões para a pesquisa (CRUZ, 2010; CORSARO, 2011).

As *metodologias participativas* vêm ocupando lugar de destaque entre a produção dos pesquisadores que compõem o campo dos estudos sociais da infância, especialmente, nas obras da inglesa Priscilla Alderson (2005), dos portugueses Manuela Ferreira (2008), Natália Soares, Manuel Sarmento e Catarina Tomás (2009), e também das brasileiras Ana Coll Delgado e Fernanda Müller (2005b). Há nesta opção metodológica, como lembram Soares, Sarmento e Tomás (2009), uma dimensão irrecusavelmente política, já que é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, onde sua ação é levada em conta e vista como indispensável para o desenvolvimento da investigação. Para os autores:

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a cogestão do trabalho investigativo com as crianças (p. 7).

O fato de colocarem em questão as posições tradicionais de pesquisadores e “pesquisados” é sublinhado também por Schmidt (2008a), quando afirma ser esta uma das características comuns às diferentes vertentes metodológicas que constituem a chamada pesquisa participante, cujas três principais vertentes são a pesquisa-ação, a pesquisa intervenção e o próprio método etnográfico, anteriormente discutido. Todas elas, de alguma forma, derivadas da matriz etnográfica (SCHMIDT, 2008).

As ideias de ação e de intervenção sugerem “além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza,

apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente” (SCHMIDT, 2006, p. 15).

Autores como Ferreira (2008), Carvalho, Müller (2010), Delgado, Müller (2008) e, principalmente, Alderson (2005) enfatizam a busca por experiências de pesquisas cada vez mais participativas, reconhecendo as crianças no lugar de colaboradoras ou mesmo de pesquisadoras. Assim, para Ferreira (2008), as crianças devem ser envolvidas, consultadas, informadas, ouvidas e crescentemente implicadas como copesquisadoras. Também buscando privilegiar relações mais horizontais nas pesquisas, outras autoras defendem que todas as etapas das pesquisas sejam negociadas com as crianças (CARVALHO; MÜLLER, 2010), permitindo assim que elas discutam inclusive sobre quais técnicas de pesquisa consideram mais adequadas ou com quais se sentem mais confortáveis (DELGADO; MÜLLER, 2008).

Conforme Alderson (2005),

Fazer pesquisa ajuda as crianças (talvez mais particularmente as crianças carentes) a ganhar mais habilidades, confiança e até determinação para superarem suas desvantagens do que os pesquisadores adultos trabalhando em seu nome poderiam lhes oferecer. Os pesquisadores adultos têm registrado sua surpresa diante da competência de pesquisa das crianças, e estão planejando fazer trabalhos mais complicados e trabalhar com crianças menores no futuro (p. 436).

Além disso, como afirma a autora:

Hoje, novas pressões políticas e financeiras promovem a pesquisa pelas crianças. As ONGs seguem a orientação internacional de que seus próprios serviços e pesquisas devem “focalizar as crianças”, e serem forte e diretamente influenciados por crianças, de acordo com a Convenção da ONU de 1989. Os governos que ratificaram essa Convenção também devem fazer a mesma coisa em todos os seus órgãos. À medida que mais pesquisas de crianças são publicadas, os perigos de se ignorar suas visões (Cooter, 1992)⁴⁴ e os benefícios de trabalhar com elas tornam-se mais óbvios (p. 436).

No âmbito ou não da pesquisa participante, investigadores buscam também escutar crianças por meio de *entrevistas*. Elas podem assumir dimensões variadas,

⁴⁴ COOTER, R. *In the name of the child*. London: Routledge, 1992.

constituindo-se como entrevistas individuais, entrevistas em grupo, entrevistas temáticas, dirigidas, semidirigidas etc. Fernandes (2009) destaca que quando a entrevista está inserida em uma investigação participativa uma das preocupações centrais é a possibilidade da criança exercer influência sobre o seu formato, a sua duração ou sobre os temas a serem tratados.

O relato verbal tem sido utilizado em entrevistas e por meio de outras ferramentas metodológicas, como questionários, análises de falas em contexto terapêutico e, mais recentemente, no âmbito da corrente de *análise narrativa* (CARVALHO et al., 2004). Neste contexto, Engel (2006) propõe interessantes descrições e interpretações de aspectos da narrativa de crianças. Para a autora, as narrativas são inestimáveis fontes de *insight* acerca do que as crianças pensam e sentem, e também de como pensam e sentem. As crianças, conforme afirma a autora, se utilizam da contação de histórias para diversos propósitos: resolver quebra-cabeças cognitivos e emocionais; articular e organizar suas experiências; estabelecer e manter amizades; construir e comunicar o senso de si mesmas; reformular eventos de forma satisfatória; e para participar da cultura. Segundo ela, por um lado, as narrativas são formas universais pelas quais as pessoas constroem, representam e compartilham experiências. Por outro lado, a autora afirma que outras evidências mostram quão profundamente as narrativas são culturais, como as histórias são importantes como agentes de socialização e o quanto revelam acerca de valores e hábitos de uma dada cultura ou comunidade.

Em pesquisas com crianças já alfabetizadas, também é possível utilizar *registros escritos*. Eles podem assumir o formato de ensaios, de diários, de observações sobre o seu cotidiano ou de outros aspectos definidos com o pesquisador (FERNANDES, 2009).

As narrativas podem ser acessadas ainda pela utilização de *técnicas dramáticas* ou pela *observação de situações de faz de conta*. Tais situações, como observa Fernandes (2009), possibilitam que as crianças recriem “as suas representações dos mundos, dos sentimentos e das ações que as trespassam e que acabam por retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências, que seria impossível resgatar por métodos tradicionais” (p. 123).

Outra alternativa é o uso de *fotografia* ou de *vídeo*. Eles se constituem como importantes fontes de registro sobre os mais variados temas. Gobbi (2011), por exemplo, faz uso de fotografias para falar sobre o cotidiano de crianças pequenas na

educação infantil. Outros pesquisadores disponibilizam os equipamentos tecnológicos para as crianças, permitindo-as documentar representações acerca do mundo em que estão inseridas (MÜLLER, 2007).

Estes, é claro, são apenas alguns exemplos da imensa variedade de ferramentas metodológicas que possibilitam o acesso à voz ou a outras formas de expressão das crianças nas pesquisas. Como sublinham Delgado e Müller (2005b), é necessário apelar para a imaginação e criatividade na definição dos instrumentos metodológicos. É necessário, também, que o pesquisador mantenha com as crianças uma relação aberta a mudanças, podendo flexibilizar os procedimentos planejados, por conta de cansaço, desatenção ou desinteresse da criança (SÓLON; COSTA; ROSSETI-FERREIRA, 2008; SIGAUD et al., 2009).

2.2.2. Ética na pesquisa com crianças: princípios e normas

Este subtópico tem como finalidade discutir os cuidados éticos que orientam pesquisas com crianças. A ética, conforme entendida aqui, se traduz em princípios, reflexões e posicionamentos que se fazem presentes ao longo de todo o processo investigativo. Neste sentido, ela não está nas bordas da pesquisa, mas é intrínseca a ela. Portanto, a destinação de um subtópico específico para o tema é apenas didática, remetendo a uma discussão mais focalizada em um assunto que, de certa maneira, desde o preâmbulo já vem permeando as discussões aqui apresentadas.

As normas e legislações que tratam da ética na pesquisa envolvendo seres humanos são posteriores à II Guerra Mundial. Sigaud e colaboradores (2009) contam que até o início do século XX investigações com crianças eram levadas a cabo sem que qualquer cuidado ético fosse considerado. Segundo eles, era comum a utilização de crianças órfãs em pesquisas da área médica, com a justificativa de ser alto o custo do uso de animais. Conforme a autora, alguns países chegaram a proibir pesquisas com crianças na medida em que tais situações se tornaram de conhecimento público. Pouco depois, normas e diretrizes éticas passaram a ser prescritas.

No Brasil, os principais marcos legais sobre ética na pesquisa com crianças são a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que entrou em vigência em 13 de junho de 2013, substituindo a Resolução 196/96 na regulamentação de

pesquisas com seres humanos, além do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Este último não trata especificamente de pesquisa, mas é uma importante referência também para os pesquisadores da área, pois é o principal instrumento jurídico brasileiro sobre os direitos das crianças.

A Resolução 466/12 regulamenta pesquisas com seres humanos de todas as áreas do conhecimento, buscando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos participantes da pesquisa e ao Estado, com base nos referenciais da bioética, que se direcionam fundamentalmente para os princípios da autonomia, da não maleficência, da beneficência e da justiça. Conforme afirma o seu preâmbulo, além da Constituição Federal e da Resolução 196/96, ela se fundamenta nos principais documentos internacionais relacionados às pesquisas que envolvem seres humanos: o Código de Nuremberg (1947), a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Helsinque (1964; e versões posteriores de 1975, 1983, 1989, 1996 e 2000), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Culturais e Sociais (1966), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966), a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos (1997), a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos (2003) e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2004).

A promulgação da Resolução 466/12 resulta de intensos debates e fortes críticas dirigidas à Resolução 196/96, especialmente por pesquisadores das ciências sociais e humanas, que não viam suas demandas contempladas na legislação anterior. Três documentos são exemplares a este respeito: o documento síntese do encontro *Ética na pesquisa com seres humanos: avaliação e propostas em relação à Resolução CNS 196/96*, que apresenta discussões travadas na *60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*; a moção sobre ética em pesquisa elaborada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), com apoio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), de outubro de 2011; e a carta de novembro de 2011 dirigida ao Ministro da Saúde Alexandre Padilha, elaborada conjuntamente pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), pela diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia

Ocupacional (RENETO). Os documentos centram suas críticas no caráter “uniformizador e universalista” da Resolução. Assim, a carta afirma que:

Embora pertinente e aplicável à pesquisa biomédica, o modelo de pesquisa em que se inspira a Res. 196 – e, por conseguinte, o modelo de regulamentação que prescreve – ignora a diversidade epistemológica, teórico-metodológica e temática que caracteriza os diferentes campos de conhecimento em que se realizam pesquisas com seres humanos, manifestando-se particularmente insensível às especificidades dos processos de produção de conhecimento nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Na mesma direção, a moção da ABA solicita a “urgente separação da regulamentação da ética em pesquisas em ciências sociais e humanas da regulamentação da ética em pesquisa em ciências biomédicas”. O documento síntese do encontro realizado em 2008 na reunião da SBPC, por sua vez, aponta para a desconsideração da Resolução 196 acerca da diferença entre pesquisas *em* seres humanos e pesquisas *com* seres humanos, a primeira em geral relacionada à pesquisa biomédica e a segunda, às pesquisas em ciências sociais e humanas. Com efeito, conforme Guerreiro e Minayo (2013), apesar de sua pretensão universal, essa resolução emprestava a definição de pesquisa das *Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos*, de 1993, segundo a qual:

[...] pesquisa constitui uma classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável. O conhecimento generalizável consiste em teorias, relações ou princípios, ou no acúmulo de informações sobre os quais está baseado e que possa ser corroborado por métodos científicos aceitos de observação e inferência (Resolução 196/96, II.1; CIOMS/OMS, 1993).

A Resolução 466/12 avançou neste ponto, com uma definição menos restrita de pesquisa: “[...] processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico” (II.12). No entanto, como afirmam Guerreiro e Minayo (2013, p. 770):

A rigor, a mudança na 466 foi pontual, trocou-se uma definição de pesquisa por outra, sem a devida reflexão sobre suas implicações, que tivesse consequência no texto como um todo. É notório que se toma como referência a pesquisa biomédica, considerada como um modo universal de investigação científica, desconhecendo-se outras racionalidades, abordagens e tradições.

Ainda segundo as autoras:

O problema central da extrapolação dos procedimentos éticos das pesquisas clínicas e biomédicas para os estudos sociais empíricos, mantido na Resolução 466/12, é considerar que a relação do pesquisador com os participantes da pesquisa se estabelece e se mantém da mesma maneira nas diferentes comunidades científicas. No caso das ciências sociais e humanas, em geral, os participantes não são vistos apenas como objeto de estudo, mas interatuam com os investigadores e sua colaboração tem um caráter de interpretação de primeira ordem [...] (GUERRIERO; MINAYO, 2013, p. 768).

As autoras ressaltam ainda a inadequação do modelo médico hegemônico – ou, como elas dizem, do “biocentrismo” (p. 777) – pelo fato de que na pesquisa social as relações estabelecidas entre pesquisadores e participantes implicam, muitas vezes, em aspectos não previstos em protocolos de pesquisa. Elas identificam que não consta na nova resolução qualquer reflexão sobre a qualidade do relacionamento que se estabelece entre pesquisador e participantes. O documento prevê, contudo, a elaboração de uma resolução complementar para dar conta das particularidades das pesquisas das ciências sociais e humanas.

Especificamente em relação à pesquisa com crianças, havia apenas um artigo na Resolução 196/96. Ele estabelecia que:

[...] em pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, deverá haver justificação clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade (BRASIL, 1996, IV. 3a).

Este aspecto é tratado de forma ligeiramente distinta na resolução mais recente: a exigência do consentimento livre e esclarecido dos representantes legais da criança foi mantida, com a redação do artigo praticamente inalterada, mas instituiu-se também o Termo de Assentimento:

II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (BRASIL, 2012)

Assim, o consentimento livre e esclarecido é definido, principalmente, como prerrogativa dos representantes legais das crianças. E estas são consideradas sujeitos com autonomia reduzida (URRA, 2011), fazendo parte do grupo definido por essas resoluções como “vulnerável”. Guerreiro e Minayo (2013) referem-se ao tratamento das pessoas em “situação de vulnerabilidade” como uma importante questão para os pesquisadores. Em um sentido próximo da tensão discutida anteriormente entre direitos de proteção e de participação (tópico 2.1.1), as autoras afirmam:

Um desafio importante para qualquer pesquisador e, de forma muito particular, para os que fazem estudos sociais empíricos, é como tratar as pessoas em situação de vulnerabilidade sem retirar delas seu poder de decisão. Uma opção seria relacionar-se com elas de maneira paternalista dentro do pressuposto de que o pesquisador e o sistema CONEP-CEP [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa] saberiam o que é melhor para elas. Uma segunda postura é reconhecer nessas pessoas não só sua vulnerabilidade, mas também suas potencialidades, criando espaços de discussão e decisão conjunta. Se escolher a segunda maneira de agir, o pesquisador não trabalhará para proteger seus interlocutores, mas para incluí-los na pesquisa, respeitando sua liberdade e deliberação (p. 771).

Questões como essas extrapolam legislações e normas éticas, mostrando seus limites e, inclusive, incoerências. Schmidt (2008) pondera que:

Como a ética não se concretiza por decreto, sendo matéria de reflexão e escolhas situadas, parece ser mais fecundo estabelecer

regiões de contato e interlocuções entre modelos de pesquisa e seus modos de zelar por princípios e valores do que lutar pela simples hegemonia de um sobre os outros (p. 392).

Tal afirmação coincide com o que defende Walter Benjamin (2004, p. 12-13): “a consumação empírica da eticidade jamais se encontra designada na norma ética – e assim seria superestimá-la acreditar que todo e qualquer mandamento empírico já esteja contido nela”. A moralidade é, como afirma Bauman (2006), “incuravelmente *aporética*”, ou seja:

Poucas escolhas (e apenas as que são relativamente triviais e de menor importância existencial) são boas sem ambiguidade. A maior parte das escolhas morais são feitas entre impulsos contraditórios. O que, porém, é mais importante é que quase todo impulso moral, se se age sobre ele plenamente, leva a consequências imorais (de maneira mais característica, o impulso de cuidar do Outro, quando levado ao extremo, conduz a aniquilação da autonomia do Outro, a dominação e opressão); todavia não se pode implementar nenhum impulso moral a não ser que o agente moral seriamente se esforce para estender o esforço ao limite. [...] Não obstante todos os esforços em contrário, a incerteza acompanhará necessariamente para sempre a condição do eu moral. Pode-se, com certeza, reconhecer o eu moral pela incerteza se tudo o que devia ser feito foi feito (BAUMAN, 2006, p. 17).

Não era essa, como aponta o autor, a visão de ética característica do mundo medieval, regido pelas leis de Deus. Bauman (2006) lembra que, conforme santo Agostinho, a liberdade, se existia, significava apenas escolher o errado contra o certo, isto é, “transgredir os mandamentos de Deus [...]. Estar no certo, de outro lado, não era questão de escolha: significava, pelo contrário, evitar a escolha – seguindo o modo costumeiro da vida” (p. 8-9). Bauman argumenta que, na modernidade, embora as condições de vida tenham se transformado profundamente:

[...] a velha pressuposição – de que a vontade livre se expressa apenas em escolhas erradas, que a liberdade, se não monitorada, sempre verga para a licenciosidade e assim é, ou pode-se tornar, inimiga do bem – continuou dominar mentes de filósofos e práticas de legisladores (BAUMAN, 2006, p. 11).

Daí porque alguma forma de coação tinha de fazer parte do jogo. Mas, no instável mundo contemporâneo, “o ‘modo certo’, uma vez unitário e indivisível,

começa a dividir-se em ‘economicamente sensato’, ‘esteticamente agradável’, ‘moralmente apropriado’. As ações podem ser certas num sentido, e erradas noutra” (BAUMAN, 2006, p. 9), o que expõe os limites das normas éticas. A responsabilidade moral, que se caracteriza também pela responsabilidade pelo Outro, segundo o autor, “não pode ser eliminada, partilhada, cedida, penhorada ou depositada em custódia segura” (p. 285).

Christensen e Prout (2002) consideram que há paralelos definitivos entre os argumentos de Bauman sobre a inclusão do Outro – que seriam os grupos minoritários e pessoas que haviam sido excluídas da racionalidade pós-iluminista – e a visão das crianças como atores sociais proposta pelos estudos sociais da infância. Os autores relacionam, por exemplo, o argumento de Bauman de que é importante não reduzir o Outro ao Mesmo com o reconhecimento de que a visão das crianças como atores sociais não implica tratá-las como se fossem adultos – há diferenças, por exemplo, em termos físicos e de poder. Outro paralelo explicitado por eles é entre a argumentação de Bauman contrária ao tratamento do Outro como se ele fosse reduzível a alguma característica generalizada e, no caso das crianças, à concepção delas como essencialmente vulneráveis ou incompetentes. Christensen e Prout (2002) também concordam com Bauman quando ele diz que ser responsável pelo outro significa estabelecer diálogo, reconhecendo semelhanças e honrando diferenças.

Para tanto, as melhores normas éticas formais ou legais são insuficientes. Essa parece ser também a tônica das reflexões empreendidas na produção brasileira que tematiza a ética nas pesquisas com crianças. Em um extenso levantamento de artigos acadêmicos e capítulos de livros sobre o tema, constatamos que o posicionamento central da bibliografia analisada enfatiza a postura permanentemente crítica do pesquisador, que, em parte, se traduz na consideração das crianças como atores sociais (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2014).

A preocupação com a ética é vista como um processo que deve ser contínuo (DELGADO; MÜLLER, 2008; GAIVA, 2009; SANT’ANA, 2010). Ferreira (2010) utiliza o termo “radar ético”, cunhado por Skånfors (2009⁴⁵), para fazer referência ao necessário alerta sensível do pesquisador para detectar os modos pelos quais as crianças podem expressar resistência ou recusa. Tomás (2008), por sua vez,

⁴⁵ SKÅNFORS, L. Ethics in child research: children’s agency and researchers’ ‘ethical radar’. *Childhoods Today*, v. 3, n. 1, 2009.

recomenda ao pesquisador uma “vigilância epistemológica contínua”. Este processo pressupõe, por um lado, uma nova compreensão da posição das crianças nas pesquisas e, por outro, um novo posicionamento ético-político do pesquisador, pois, como afirma Castro (2008), “o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre a infância que problematiza seu estatuto de incapacidade” (p. 29).

Em consonância com os estudos sociais da infância, a maior especificidade das pesquisas com crianças apontada na produção acadêmica brasileira sobre ética diz respeito às relações de poder entre as gerações (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1979; DELGADO; MÜLLER, 2005b; CAMPOS, 2008; CASTRO, 2008; FERREIRA, 2008, entre outros). Daí o fato de alguns autores centrarem suas reflexões em questões como estas: como romper com a lógica adultocêntrica (DELGADO; MÜLLER, 2005a)? Como lidar com a produção do adultocentrismo pelas próprias crianças (FERREIRA, 2008)? Como lidar com o risco de as crianças dizerem o que acreditam que o adulto quer ouvir (CAMPOS, 2008; TOMÁS, 2008)? Como superar nossa dificuldade de escutá-las (CRUZ, 2010)?

Apreendemos diversificadas recomendações nos textos sobre cuidados éticos nas pesquisas com crianças e as agrupamos em nove grandes grupos: a ética como busca permanente; os requisitos do pesquisador; as premissas para a pesquisa; os cuidados com os riscos de sofrimento adicionais; o consentimento informado; os comitês de ética; os métodos e procedimentos; a escuta e a análise; e a redação e divulgação do texto (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2014). A seguir, tais grupos de recomendações são sucintamente apresentados.

O primeiro grupo de recomendações, já tratado aqui, lembra que a ética extrapola quaisquer normas preestabelecidas e caracteriza a condução ética de uma pesquisa como busca permanente do pesquisador em respeitar as crianças envolvidas na investigação. A pesquisa com crianças, nesse sentido, deve contar com uma permanente ponderação sobre seus objetivos, métodos e resultados (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Tal ponderação pode colocar em jogo a própria legitimidade da pesquisa. Conforme Castro (2008, p. 22):

[...] essa reflexividade deva levar em conta também questões de ordem ética e política, e uma das perguntas mais importantes, nesse sentido, é se os resultados das pesquisas são tão relevantes, úteis e inteligíveis para as crianças e jovens como o são para os

adultos que as realizaram. Se não o são, parece fundamental questionar o próprio dispositivo de pesquisa [...] (CASTRO, 2008, p. 22).

A reflexividade, conforme afirma Bourdieu (1999), precisa configurar de tal ordem a postura do pesquisador que pode ser caracterizada como uma “reflexividade reflexa”, baseada num “olho sociológico” (p. 694). E espera-se que ela esteja presente em todos os momentos da pesquisa, do planejamento à escrita do texto.

O segundo grupo de recomendações aponta para os requisitos de formação e supervisão do pesquisador, tema particularmente discutido por Lisboa, Habigzang e Koller (2008). O entendimento, aqui, é que uma boa base teórica ajuda a evitar interpretações e generalizações inadequadas. Além disso, a capacitação dos pesquisadores apoia-os a intervir e dar o suporte necessário às crianças, quando for preciso. Nesse sentido, o trabalho em equipe também é valorizado, pois possibilita o compartilhamento das análises e a discussão de encaminhamentos (LISBOA; HABIGZANG; KOLLER, 2008). A importância de o pesquisador conhecer as condições de vida das crianças e a cultura da população estudada é, igualmente, lembrada, pois, além de necessário para o estabelecimento da relação com as crianças e com seus grupos, permite que o pesquisador evite constrangimentos adicionais relacionados a possíveis repercussões da participação das crianças nas pesquisas (CAMPOS, 2008). Como lembram Sato e Souza (2001), “embora não façamos parte daquele grupo, há determinadas regras válidas para qualquer um que passe do portão para dentro” (p. 39).

O terceiro grupo de recomendações focaliza as concepções de criança que orientam as pesquisas com elas. É enfatizada a importância de o pesquisador perceber a criança como sujeito da cultura, da história e do conhecimento (KRAMER, 2002; ALDERSON, 2005; GAIVA, 2009; entre outros), o que faz dela também um sujeito da investigação, que constrói sentidos, inclusive para a própria experiência na pesquisa (CASTRO, 2008).

Considerando que não é possível uma entrada neutra no campo, Sato e Souza (2001) lembram a importância do reconhecimento das teorias e hipóteses, por vezes implícitas, que o pesquisador carrega. No caso de pesquisas com crianças, a concepção do pesquisador sobre esses sujeitos irá definir a relação com

eles, além de fundar, como aponta Castro (2008), o próprio saber científico a ser produzido. A autora exemplifica:

[...] ela [a desigualdade estrutural] pode se naturalizar ao se assumir como inevitável e inquestionável a posição de desigualdade da criança e do jovem no mundo e, também, conseqüentemente, no dispositivo de pesquisa. Ou pode ser problematizada, tendo-se em vista uma outra concepção de infância e de juventude que determina, conseqüentemente, outros modos de encaminhamento do dispositivo de pesquisa (p. 21).

Da mesma forma, Andrade e Rosemberg (2004), em seus *Princípios éticos que devem orientar a produção e divulgação de peças – texto e imagem – sobre a infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social*, propõem para o enfrentamento do discurso estigmatizante sobre crianças pobres “o cuidado com interpretações que reforcem o prognóstico de um destino inexorável a partir das condições atuais de vulnerabilidade em que vivem crianças e adolescentes” (p. 183). Este nos parece um princípio fundamental para o rompimento com um saber sobre crianças e infância que sustente relações de desigualdades. Os artigos acadêmicos brasileiros de psicólogos sobre o trabalho infantojuvenil, por exemplo, em geral (75,86%), aventam prognósticos de vida negativos para crianças trabalhadoras (PRADO, 2013). A ideia reproduzida ali é a de que “a criança, que supostamente não tem infância, também não terá futuro” (p. 14).

Alguns autores nos lembram também da importância do pesquisador considerar a heterogeneidade entre as crianças (KRAMER, 2002; DELGADO; MÜLLER, 2005b), bem como a alteridade e a diversidade que definem a infância, exigindo, por isso, tratamentos diferenciados e singulares (FERNANDES, 2009). Assim, para Souza e Salgado (2008), é necessário “investir na ‘contra-imagem’ de uma noção de infância que congela a criança, sem se deter naquilo que nela há de enigmático e surpreendente” (p. 499).

Para Alderson (2005), um dos grandes riscos das pesquisas com crianças é o pesquisador tomá-las pela perspectiva da imaturidade e, com isso, produzir análises que reforcem a ideia de sua incompetência. Segundo ela, entram aí, por exemplo, o uso de palavras e conceitos simples demais e a seleção de crianças que não possuem experiências relevantes sobre o tema a ser pesquisado. Daí, o seu questionamento ao fato de que, usualmente, as crianças ouvidas sobre patologias e

tratamentos médicos são principalmente as que não apresentam problemas de saúde. Além disso, a linguagem, os temas e os métodos complexos demais ou mal explicados para as crianças também podem, conforme a autora, fazer com que as crianças pareçam incapazes. Para evitar isso, Alderson sugere que os pesquisadores busquem a ajuda das crianças para a adoção de uma fala mais apropriada e exemplifica:

Durante uma pesquisa sobre o consentimento das crianças para cirurgias, perguntei a uma criança de dez anos: “Então, vão fazer suas pernas crescerem?” e ela respondeu: “Tenho acondroplasia e eles vão alongar os meus fêmures”, mostrando-me, educadamente, seu sofisticado nível de fala e percepção (ALDERSON, 1993⁴⁶ apud ALDERSON, 2005, p. 424).

O quarto grupo de recomendações, por sua vez, trata da necessidade dos pesquisadores estarem atentos aos possíveis malefícios que as pesquisas possam trazer às crianças, também em termos de tempo, medo, coerção e ansiedade (DELGADO; MÜLLER, 2008). Os cuidados para que elas não sejam indevidamente expostas também são abordados (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1979; GAIVA, 2009; FERREIRA, 2010; entre outros).

A necessidade do consentimento informado é tratada por diversos autores (ALDERSON, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005a; 2005b; CRUZ, 2010; SANT’ANA, 2010; entre outros) e é focalizada no quinto grupo de recomendações. Os autores defendem que as crianças, seus pais ou responsáveis e as instituições envolvidas nas pesquisas sejam informados quanto à pesquisa e consultados sobre se querem ou não participar.

Soares, Sarmiento e Tomás (2004) definem o momento do consentimento informado como um dos mais importantes das pesquisas. Para eles, é um momento para refletir sobre os objetivos e a dinâmica da pesquisa, verificando se eles podem se traduzir em conhecimento válido sobre o cotidiano e as experiências das crianças.

Manuela Ferreira (2010), por outro lado, problematiza o caráter “informado” do consentimento, principalmente em relação às crianças pequenas. A autora discute as dificuldades dos pesquisadores de explicar “completamente”, e logo no início, o

⁴⁶ ALDERSON, P. **Children’s consent to surgery**. Buckingham: Open University Press, 1993.

que é a pesquisa e quais são suas implicações, e ela conta que, em suas investigações, tem optado por informar as crianças de modo parcial, comunicando apenas o que considera ser relevante para que elas tomem uma posição. E tal posição, a autora avalia, pode ser expressa de muitas maneiras, o que requer atenção por parte do pesquisador.

O sexto grupo de recomendações aborda, por um lado, a necessidade de submissão dos projetos de pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa (KIPPER; GOLDIM, 1999; NEIVA-SILVA; LISBOA; KOLLER, 2005; DIAS; LEME; KOLLER, 2009; entre outros) e, por outro lado, a importância de que as equipes destes comitês estejam bem capacitadas para poderem, inclusive, flexibilizar critérios quando eles não corresponderem “ao melhor interesse da criança”. Isso pode acontecer, por exemplo, em pesquisas cujo próprio tema é considerado um obstáculo para a obtenção do consentimento formal e escrito dos pais das crianças, como no caso de investigações sobre a violência doméstica (LISBOA; HABIGZANG; KOLLER, 2008).

O sétimo grupo de recomendações, em parte já discutidas no subtópico anterior, aborda os métodos e procedimentos de pesquisa no que eles se relacionam com a ética. Os principais aspectos aqui agrupados são:

- a busca por formas de pesquisar que permitam a efetiva escuta das crianças (CASTRO, 2008; FERREIRA, 2008; SÓLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010, entre outros);
- a flexibilidade do pesquisador em relação aos procedimentos planejados, de forma a respeitar o tempo e o interesse das crianças envolvidas (SÓLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; SIGAUD et al., 2009);
- a priorização de metodologias participativas, por permitirem relações mais horizontais entre os atores e maior riqueza nas informações (TOMÁS, 2008; ALDERSON, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005a; 2005b; 2008; FERREIRA, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010; CRUZ, 2010);
- o planejamento cuidadoso do tempo (CARVALHO; MÜLLER, 2010; KOSMINSKY, 2010), já que o tempo do adulto pode ser diferente do tempo da criança;

- a atenção ao posicionamento físico do pesquisador, de forma a estabelecer contato na mesma altura dos olhos das crianças (LEITE, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010);
- a adequação da linguagem de forma a possibilitar melhor comunicação com as crianças (LEITE, 2008; LISBOA; HABIGZANG; KOLLER, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010);
- a consideração das experiências prévias das crianças como ponto de partida para o seu envolvimento na pesquisa (ALDERSON, 2005; CAMPOS, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010);
- e a escolha cuidadosa do local da pesquisa (LEITE, 2008; SIGAUD et al., 2009; CARVALHO; MÜLLER, 2010; CRUZ, 2010; KOSMINSKY, 2010).

O oitavo grupo de recomendações refere-se à escuta das crianças e à inclusão de suas falas na análise dos dados. Sobre o desafio dos pesquisadores adultos para, de fato, escutarem as crianças, Cruz (2010) lembra que “ouvir é um processo interpretativo e que a diferença geracional implica perspectivas diversas, exigindo um real empenho do pesquisador para tentar apreender o ponto de vista da criança” (p. 17). Ela recomenda falta de pressa aos pesquisadores para que possam incorporar melhor a perspectiva de seus interlocutores. Ferreira (2010), por sua vez, destaca a necessária abertura do pesquisador ao outro “na qualidade de pessoa complexa”, que não se enquadra nas categorias sociais que pesam sobre ele. O que se relaciona também com a assunção pelo pesquisador do dialogismo e da alteridade como marcas das relações no contexto de pesquisa, conforme defendem Souza e Salgado (2008).

Sobre este aspecto, mais uma vez Bourdieu (1999) é um autor que traz importantes contribuições. Refletindo sobre a postura do pesquisador na interação com o “pesquisado”, ele propõe o que chama de “escuta ativa e metódica”, uma postura diferente tanto da não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do direcionamento extremo do questionário. Não se trata, nesse sentido, de captar um “discurso natural”, influenciado o menos possível pela dissimetria cultural, mas de construir esse discurso com o sujeito, reconhecendo-se nessa construção. Segundo o autor,

[tal postura] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (p. 695).

Poucos autores tratam das condições de análise dos dados no que isto se relaciona com a ética. Mas foi possível encontrar sugestões interessantes, como as de Kramer (2002) e Campos (2008), que recomendam que o pesquisador deixe fluir a fala das crianças ao mesmo tempo em que explicita as suas condições de produção.

Ainda sobre o tratamento dado às vozes das crianças, Ferreira (2010) o descreve como interpretação, tradução e mediação de sentidos. Se o pesquisador é tomado como um tradutor é porque as crianças, além de compartilharem culturas com os adultos, são também consideradas construtoras de culturas próprias, com estruturas de significados específicos (CORSARO, 2011), que para serem conhecidas precisam ser traduzidas. Há, aí, uma mediação necessária entre a expressão das culturas das crianças para a apreensão por membros de outras culturas, no caso, aquelas em que os adultos participam. A concepção de tradução formulada por Walter Benjamin pode ser um ponto de partida para a reflexão sobre essa tarefa, como propõem, por exemplo, Gagnebin (2002) e Gama (2010).

Benjamin entende a tradução como "uma trans-construção do original, uma recriação interpretativa dele, tocando-o como uma tangente toca um círculo, e num só ponto" (KOTHE, 1976⁴⁷ apud VIEIRA, 1996). Para ele, "o maior mérito de uma tradução não é o de ler-se como se fosse um original na sua língua. O seu mérito é, antes, a significação da fidelidade, que é garantida através da literalidade, de tal modo que a grande nostalgia da completude das línguas fale a partir da obra" (BENJAMIN, 2001, p. 10). Na busca pela conversão de um domínio discursivo em outro, o tradutor encara, portanto, a incompatibilidade de línguas. O que lhe resta é esforço criativo, mas também prudência, para que seu texto não se afaste do que se pretende traduzir.

Parecem ser também essas as tarefas do pesquisador que se propõe ouvir um outro, um *não eu*, traduzindo a expressão de alguém que fala de outro lugar: abdicar-se da ilusão de ser inteiramente fiel ao discurso original, desmontar o relato e reconstituí-lo em outro tempo, com outras referências, em outra cultura.

⁴⁷ KOTHE, F. **Para ler Benjamin**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

Finalmente, o nono grupo de recomendações abrange a escrita e a divulgação da pesquisa. Entram aqui recomendações sobre a importância de serem criadas condições para que as crianças possam se reconhecer no texto que é escrito sobre elas (KRAMER, 2002); sobre a descrição densa do lugar a partir do qual o pesquisador fala e escuta (LEITE, 2008); e sobre os cuidados com os usos de imagens e de nomes de crianças (KRAMER, 2002). Silva, Barbosa e Kramer (2005) assim sintetizam a tarefa da escrita:

O desafio é trazer para o texto narrativo a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade. Por outro lado, garantir a contextualização das falas, evitando que sejam muito curtas ou recortadas, bem como transcrever diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos é fundamental. Breves perfis com dados e trajetórias de todos os atores envolvidos (com idade, escolaridade, experiência cultural, família etc.) contribuem também no delineamento dos cenários e das condições de produção dos discursos e das interações. Mais do que “dar voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (p. 55-56).

Acerca dos resultados das pesquisas, alguns autores manifestam preocupação com a aplicação prática (LISBOA; HABIGZANG; KOLLER, 2008). Para Castro (2008), Ferreira (2008) e Kosminsky (2008), as pesquisas devem contribuir para incitar à reflexão crítica sobre as práticas sociais que afetam a vida das crianças. Kramer (2002) sugere que as crianças participem da decisão sobre como os dados sobre elas serão utilizados. De forma menos ambiciosa, mas sem dúvida relevante, outros autores enfatizam a importância de devolver os achados para as crianças e para a comunidade envolvida (MOREIRA, 2008; CARVALHO; MÜLLER, 2010, entre outros).

Outros levantamentos, ou pesquisas de tipo “estado da arte”, além deste sobre ética na pesquisa com crianças (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2014), iluminaram a posterior análise dos artigos acadêmicos que são objeto desta pesquisa. Tais levantamentos são apresentados no tópico a seguir.

2.2.3. Balanços de pesquisas brasileiras sobre criança(s) e infância

Diversos trabalhos, além deste, se propuseram a mapear e a analisar a produção acadêmica brasileira sobre criança(s) e infância. Seus achados, ao contribuir para localizar a posição das crianças nas pesquisas e identificar quem são os pesquisadores dedicados ao tema, quais as áreas e as perspectivas predominantes, servem de apoio para a interpretação dos resultados da análise dos artigos que relatam pesquisas com crianças, aqui focalizados.

Assim, este subtópico destina-se a apresentar e a sintetizar alguns dos principais resultados encontrados por esses trabalhos, de tipo “estado da arte”. As referências centrais para a sua construção são: Castro e Kosminsky (2010); Szulc e Cohn (2012); Guimarães (2007); Rocha (1999); Rocha e Buss-Simão (2013); Martins Filho e Martins (2012); Silva, Luz e Faria Filho (2010); e Nascimento e colaboradoras (2013). Há trabalhos mais gerais e outros com recortes específicos. Entre os gerais, destaca-se Castro e Kosminsky (2010), que analisam a contribuição das ciências sociais para a visibilidade de questões relacionadas às crianças na sociedade brasileira dos anos 1960 até os dias de hoje. Szulc e Cohn (2012) também apresentam uma pesquisa ampla ao enfatizar as contribuições da antropologia sul-americana – em especial, a brasileira e a argentina – para os estudos das crianças e da infância. Guimarães (2007), por sua vez, parte de um tema geral – as crianças e a infância –, mas restringe o *lócus* de produção do material, objeto de sua análise, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A autora analisou teses e dissertações defendidas nesta universidade entre 1978 e 2004.

Entre as análises da produção acadêmica aqui citadas, as de autoria de pesquisadores oriundos da área da educação investigam a produção sobre crianças e infância partindo, predominantemente, da subárea educação infantil. A pesquisa pioneira de Rocha (1999), por exemplo, analisou trabalhos relacionados à educação da criança de 0 a 6 anos apresentados, entre 1990 e 1996, na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e em outros importantes congressos anuais de áreas específicas: a reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP); o encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS); e o simpósio da Associação Nacional de História

(ANPHU). Mais recentemente, a autora publicou outro levantamento da produção sobre educação infantil e educação e infância, desta vez em conjunto com Buss-Simão (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013). Elas apresentam a análise de 169 pesquisas, entre teses e dissertações, defendidas de 2007 a 2011, nos programas de pós-graduação em educação da região Sul do Brasil.

O recorte “educação infantil” também se apresenta em Martins Filho e Martins (2012): com o objetivo de oferecer um panorama das pesquisas com o envolvimento de crianças, os autores partem da análise dos trabalhos apresentados no GT 7 (sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos) da ANPEd, entre 1999 e 2009.

Por fim, outros dois levantamentos, Silva, Luz e Faria Filho (2010) e Nascimento e colaboradoras (2013), têm como fonte principal os dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Partindo deles, Silva, Luz e Faria Filho (2010) buscam investigar a distribuição geográfica, os temas de pesquisa e os pesquisadores que se dedicam à infância e à educação infantil no Brasil. Nascimento e colaboradoras (2013), por sua vez, se propõem a mapear os grupos de pesquisa brasileiros que utilizam aportes da sociologia da infância, identificando os principais conceitos, os autores de referência, os temas enfatizados e a distribuição desses grupos por área de conhecimento e por região geográfica.

Partindo de tais balanços, foi possível levantar pistas que ajudam a compor a descrição do contexto sócio-histórico da produção, circulação e recepção das pesquisas com o envolvimento de crianças posteriormente analisadas.

Castro e Kosminsky (2010) identificam dois distintos “regimes de visibilidade” das crianças e da infância na produção brasileira das ciências sociais. O primeiro, característico das décadas de 1960 a 1980, colocava em evidência apenas a “criança pobre negligenciada”, enquanto nas ciências humanas, particularmente na psicologia, assim como observado em contexto internacional, a visão paradigmática focalizava a criança em desenvolvimento, vista como um sujeito ainda não plenamente capaz, necessitando ser educado e socializado. Um segundo regime, conforme observam as autoras, vem aos poucos tomando lugar: “considerada a princípio como um ‘problema social’, a infância vagarosamente vem sendo abordada por diferentes perspectivas, ainda que seu *status* nas ciências sociais continue aguardando maior investimento” (p. 224, tradução nossa).

As autoras situam esses modos de conceber a infância e a priorização de aspectos específicos na agenda de pesquisa das ciências sociais em um quadro

mais amplo, dentro e fora desse campo de conhecimento. Elas lembram que, no Brasil, as ciências sociais estabeleceram-se institucionalmente em departamentos acadêmicos únicos no final dos anos 1950 e que, a partir dos anos 1980, sociologia, antropologia e ciências políticas gradualmente foram se separando. As pesquisas iniciais em ciências sociais, conforme afirmam Castro e Kosminsky (2010), orientaram-se por questões de nível macro relacionadas aos impasses e às contradições de uma nação procurando ser moderna, mas que carrega marcas históricas de colonização, de trabalho escravo e de economia baseada na monocultura. Nesse contexto, avaliam elas, as crianças apareceram apenas esporadicamente nos debates das ciências sociais, subordinadas a tópicos como formação de classes sociais, migração e urbanização. A infância, nesse primeiro “regime de visibilidade”, era considerada como um componente da estrutura social de iniquidades, um “problema social”.

A pesquisa desenvolvida por Alvim e Valladares (1988⁴⁸ apud CASTRO; KOSMINSKY, 2010) sustenta tal argumentação. As autoras procederam a uma análise sistemática da produção sobre crianças e infância nas ciências sociais, entre 1960 e 1985. Elas analisaram o conteúdo de 212 publicações, acadêmicas e governamentais, e observaram que a literatura focalizava temas associados às crianças pobres, como o abandono, a negligência, a delinquência, o trabalho infantil, a legislação do “menor”, as famílias das crianças pobres, a institucionalização do “menor”, a história da infância pobre, as “crianças de rua” e as políticas sociais para os “menores”.

Um aspecto também relacionado, ainda que indiretamente, à infância na pesquisa em ciências sociais foi a publicação no Brasil, em meados da década de 1970, da obra *La Reproduction*, de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, que, como afirmam Castro e Kosminsky (2010), exerceu um profundo impacto entre educadores brasileiros que se dedicavam ao estudo das iniquidades nas políticas públicas educacionais e contribuiu para a abertura de uma área significativa de pesquisas na interface entre sociologia e educação, a partir da qual se investigava o contexto educacional no qual as crianças estavam inseridas.

A pequena infância, por sua vez, era objeto de pesquisas principalmente na psicologia, ou sob sua influência. Campos e Haddad (1992) analisaram artigos

⁴⁸ ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim informativo e bibliográfico – BIB**, n. 26, 1988.

publicados nos Cadernos de Pesquisa entre 1970 e 1990, e constataram, na primeira década desse período, por um lado, a ênfase na preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças na pré-escola e, por outro lado, a predominância de estudos sobre a privação materna e as teorias do apego na creche.

Nas décadas seguintes, conforme Castro e Kosminsky (2010), um cenário mais diverso emergiu e a infância deixou de ser vista apenas sob a perspectiva do “problema social” nas pesquisas brasileiras em ciências sociais ou como “futuro adulto”, na psicologia. Como observam as autoras, com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a concepção da criança como “sujeito de direitos” estabeleceu, ao menos no plano retórico, uma equivalência jurídica entre as crianças, descaracterizando o *status* depreciativo de “menor” atribuído às crianças pobres ao longo do século XX. Nesse sentido, as autoras afirmam:

O ECA trouxe para as ciências sociais preocupações com uma gama enorme de questões derivadas da reestruturação de aspectos legais e, conseqüentemente, sociais e psicológicos do relacionamento entre crianças e adultos por conta do novo entendimento da criança como sujeito de direitos. Tais questões têm reverberado em uma multiplicidade de tópicos de pesquisa, tais como crianças como cidadãs, cuidado institucional alternativo para crianças, responsabilidade penal de crianças e jovens, responsabilidade parental, violência contra crianças, adoção, participação da sociedade civil na assistência de crianças e jovens, entre outros. Um número significativo de estudos sobre tais tópicos tem sido produzido, estabelecendo a convergência de várias áreas disciplinares (como serviço social, educação, psicologia, direito, saúde pública, artes e ciências sociais), revelando certa fluidez de contornos disciplinares no que concerne a conceitos e metodologias (CASTRO; KOSMINSKY, 2010, p. 215, tradução nossa).

O crescimento das pesquisas relacionadas à infância e às crianças a partir da década de 1990 é ressaltado por autores de diversas áreas (ROCHA, 1999; GUIMARAES, 2007; CASTRO; KOSMINSKY, 2010; SZULC; COHN, 2012; MARTINS FILHO; MARTINS, 2012; entre outros). Contudo, o incremento desses estudos e o redirecionamento dos enfoques adotados não se manifestaram da mesma forma nas diferentes áreas. Castro e Kosminsky (2010) avaliam que, no Brasil, a novidade veio principalmente dos estudos antropológicos da criança, que

estiveram entre as primeiras publicações identificadas como antropologia da infância (ou das crianças). Alguns exemplos são: Aracy Lopes Silva (1987⁴⁹), Ângela Nunes (1999⁵⁰) e Clarice Cohn (2005). Esses estudos, ainda que não numericamente expressivos, trouxeram contribuições importantes para o estabelecimento de um novo campo de pesquisas, ao buscarem investigar as contribuições das crianças para a construção da cultura (CASTRO; KOSMINSKY, 2010).

Conforme as autoras, além da antropologia, estudos da educação e da psicologia social também têm convergido na consideração das crianças como atores sociais competentes e na preocupação em conduzir pesquisas de forma a considerar aspectos éticos e políticos da relação assimétrica entre pesquisador e criança. Os achados do levantamento realizado por Prado, Vicentin e Rosemberg (2014) sobre a produção acerca da ética na pesquisa com crianças, de certa forma, exemplificam isso: os textos brasileiros sobre o tema são recentes e provêm, em geral, da educação e da psicologia, muitos dos quais se referenciando nos estudos sociais da infância, especialmente em sociólogos da infância. A sociologia da infância tem sido, portanto, apropriada no Brasil principalmente por educadores e psicólogos, já que, como também atestam Castro e Kosminsky (2010) e Nascimento e colaboradoras (2013), a contribuição de sociólogos para as discussões sobre tópicos relacionados à infância continua esparsa. Os trabalhos de sociólogas como Kosminsky (2010), Marchi (2007; 2009) e Gobbi (2011) são exceções.

A persistente escassez da produção brasileira das ciências sociais sobre crianças e infância é exemplificada pelos levantamentos realizados por Castro e Kosminsky (2010) em periódicos da área e nos anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Nos anais da ANPOCS, Castro e Kosminsky (2010) notam que, apesar da pequena tendência de crescimento, entre 1998 e 2004, do interesse pelas crianças e pela infância, os trabalhos sobre o tema representavam, em 2004, apenas 2% do total das apresentações. Eles eram somente quatro entre os 250 trabalhos apresentados.

As autoras pesquisaram também artigos publicados entre 2001 e 2006 sobre crianças e infância em 64 periódicos e observaram que estes muito raramente publicam artigos sobre o tema, com a exceção de dois periódicos situados na

⁴⁹ SILVA, A. L. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

⁵⁰ NUNES, A. **A sociedade das crianças A'uwê-Xavante**: por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

interface entre sociologia e educação (*Cadernos Cedes e Educação e Sociedade*). Elas observaram, além disso, um aumento do número de publicações nos subcampos antropologia da infância e história da infância.

A interface entre sociologia e educação é enfatizada também pela pesquisa de Rocha e Buss-Simão (2013). As autoras constataam, entre as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da região Sul, “surpreendente crescimento quantitativo das pesquisas a respeito da educação das crianças (na educação infantil, mas não somente nela), com base nas referências sociológicas, especialmente no âmbito da sociologia da infância” (p. 948). Martins Filho e Martins (2012) observam, do mesmo modo, forte presença da sociologia da infância entre as pesquisas com o envolvimento de crianças apresentadas no GT 7 da ANPEd, que focaliza crianças de 0 a 6 anos, o que leva os autores a sugerirem, assim como Rocha (1999), que há um crescente rompimento dos estudos em educação infantil com o tradicional domínio da psicologia, principalmente a psicologia do desenvolvimento. No entanto, como eles mesmos afirmam, os aportes da sociologia da infância são articulados nas pesquisas analisadas com referências de autores de outras perspectivas, por exemplo, dos estudos italianos sobre educação infantil e da abordagem histórico-cultural, principalmente de Vygotsky.

Szulc e Cohn (2012) chamam a atenção para outra interface disciplinar: a observada entre a antropologia e a educação. Segundo as autoras, no Brasil e na Argentina investigações antropológicas sobre infância têm sido significativamente influenciadas por pesquisas em antropologia da educação, como as desenvolvidas por Rockwell (1987). Essa influência talvez se relacione ao fato de a escola ser um dos locais para os quais o interesse de antropólogos tem se dirigido. No contexto escolar, segundo Szulc e Cohn (2012), a maior parte das pesquisas antropológicas tem tematizado a experiência de escolarização indígena, que, conforme garantia constitucional, pode se constituir de forma “diferenciada”, respondendo às demandas particulares dessas populações no que se refere à linguagem, à cultura e à história.

Essas e outras pesquisas desenvolvidas em contexto indígena sobressaem-se, segundo as autoras, pelo reconhecimento das crianças como atores sociais competentes e, em consequência, pela consideração do papel que elas exercem na mediação de “diferentes mundos”, como os de indígenas e não indígenas ou os seus próprios e o mundo espiritual (SZULC; COHN, 2012). Conforme as autoras sugerem:

Não é coincidência que a agência das crianças seja mencionada mais frequentemente por pesquisadores não indígenas que desenvolvem pesquisa etnográfica em contexto indígena. É possível que a incompetência cultural do etnógrafo nesse contexto seja precisamente o que o permite notar a competência das crianças em casos em que as crianças são frequentemente reconhecidas como sujeitos capazes (SZULC; COHN, 2012, p.10, tradução nossa).

Outros temas destacados pelas autoras como significativos para os estudos antropológicos contemporâneos relacionados a crianças e infância são a circulação de crianças nas cidades (FONSECA, 1995⁵¹ apud SZULC; COHN, 2012), as estratégias cotidianas adotadas por “meninos de rua” (GREGORI, 2000⁵² apud SZULC; COHN, 2012) e a perspectiva das crianças sobre políticas públicas (PIRES, 2010⁵³; BORGES, 2010⁵⁴ apud SZULC; COHN, 2012).

Rocha e Buss-Simão (2013), por sua vez, apreenderam temas diversificados entre as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da região Sul do Brasil, entre 2007 e 2011, por exemplo: a agência dos bebês, os modos de vida na educação infantil, a transição para a escola, o confronto de culturas infantis e culturas escolares, a participação de crianças na prática pedagógica, a relação de pares em processos de inclusão, a televisão e a mídia, a música, o lazer, a infância no abrigo e a natureza e o ambiente.

A mesma diversidade não foi observada no levantamento de Guimarães (2007) sobre as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, psicologia, serviço social e ciências sociais da PUC-SP, entre 1978 e 2004, o que talvez se deva à diferença de recorte temporal dos dois levantamentos. Segundo a autora, as pesquisas enfatizaram o desenvolvimento infantil e a criança foi muito mais mote para a investigação de práticas interventivas (clínicas e educacionais), do que foco das pesquisas. O referencial mais utilizado por tais pesquisas veio da psicologia, especialmente das teorias desenvolvidas por Wallon, Piaget, Vygotsky, Freud e Winnicott.

Os métodos utilizados pelas pesquisas mais citados nos levantamentos que subsidiam este subtópico são aqueles que visam captar concepções das crianças

⁵¹ FONSECA, C. **Nos caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

⁵² GREGORI, M.F. **Viração**: experiência de meninos de rua. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

⁵³ PIRES, F. Comida de criança e o Programa Bolsa Família: moralidade materna e consumo alimentar no semiárido. **Revista de Ciências Sociais**, n. 38, abr. 2013.

⁵⁴ BORGES, A. Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas/DF. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, 2010.

acerca do mundo à sua volta (SZULC; COHN, 2012; MARTINS FILHO; MARTINS, 2012; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013). As teses e dissertações analisadas por Rocha e Buss-Simão (2013), conforme elas afirmam, priorizam pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros etnográficos. Os trabalhos apresentados na ANPEd e analisados por Martins Filho e Martins (2012) baseiam-se predominantemente em “estudo de caso”, muitos dos quais utilizaram-se de desenhos, fotografias e procedimentos de orientação etnográfica. Os estudos antropológicos, como era de se esperar, também se fundamentam na etnografia (SZULC; COHN, 2012).

Se o quadro é mesmo esse, tudo indica que a avaliação de Beazley e colaboradoras (2009) em relação à escassez de estudos etnográficos sobre infância no Hemisfério Sul está deixando de valer, ao menos no que diz respeito ao Brasil. O argumento das autoras direciona-se à necessidade de estudos etnográficos nessa região que possibilitem o conhecimento de “infâncias” locais “normais”, pois a concentração das pesquisas em “grupos-problemas” ou “desviantes” resultaria tanto na falta de referências necessárias até para a comparação da infância vivida em diferentes contextos, quanto em inferências baseadas em construções estrangeiras sobre a vida das crianças.

Seguindo as análises de Rocha e Buss-Simão (2013) e de Martins Filho e Martins (2012), é possível afirmar que a pesquisa que se propõe ouvir a voz das crianças – interpretando-a por meio da perspectiva paradigmática que as concebe como atores sociais – é um campo recente, mas em franco crescimento.

Pouco se sabe, no entanto, sobre quem são os pesquisadores que se propõem a ouvir as crianças, ou ainda, sobre quais crianças são ouvidas por eles. As escassas informações referem-se a contextos que apenas tangenciam esse campo de estudos. Rocha (1999), por exemplo, observa que a maioria dos pesquisadores na educação infantil são mulheres, mas que faltam informações sobre as temáticas por elas privilegiadas e também sobre as pesquisas que os homens desenvolvem.

Acerca da localização regional dos autores, Silva, Luz e Faria Filho (2010) informam que os grupos de pesquisa sobre educação concentram-se predominantemente nas regiões Sudeste (32,3%) e Sul (22,6%), seguidas pelas regiões Nordeste (16,6%), Centro-Oeste (14,6%) e Norte (8,6%). Concentração regional ainda maior foi encontrada por Nascimento e colaboradoras (2013) em

relação aos grupos de pesquisa que trabalham com a sociologia da infância: 52,1% estão localizados na região Sudeste; 39,1%, na Sul; 8,7%, na Centro-Oeste; e nenhum grupo foi localizado nas regiões Norte e Nordeste. Como afirma Rocha (1999), o universo do pesquisador e sua relação com a pesquisa é uma frente importante a ser explorada.

Outra importante frente refere-se à caracterização das crianças ouvidas pelas pesquisas brasileiras em ciências sociais e humanas. Sobre elas, nada sabemos. Beazley e colaboradoras (2009) advertem, por exemplo, que a idade das crianças nas pesquisas sobre a infância é uma questão importante e que tem sido negligenciada. Fora do contexto brasileiro, Mcnamee e Seymour (2012) atenderam ao chamado das autoras e investigaram as idades das crianças envolvidas nas pesquisas relatadas, entre 1993 e 2010, em três dos principais periódicos internacionais sobre os estudos sociais da infância: *Childhood*, *Children and Society* e *Children's Geographies*. Eles, então, constatam que há uma lacuna nos mais importantes periódicos sobre infância: as crianças pequenas estão quase ausentes nas pesquisas, enquanto outro grupo etário – composto por crianças entre 10 e 12 anos – vem sendo hiper-representado.

E no Brasil, que crianças têm participado de pesquisas? Que idades elas têm? Quais são suas pertencas étnico-raciais? Escutam-se meninas e meninos da mesma forma? São crianças do meio urbano e do contexto rural? São crianças de todas as regiões do país? Que classe social predomina entre elas? Essas são questões a que esta pesquisa se propõe, se não responder, ao menos, trazer pistas.

Antes de terminar este subtópico, vale observar que aqueles autores que se propõem a realizar balanços da produção acadêmica têm se deparado com a ausência de informações básicas entre os materiais analisados, tanto em contexto nacional (GUIMARÃES, 2007; MORAES, 2007; PRADO, 2009), quanto internacional (MCNAMEE; SEYMOUR, 2012). Guimarães (2007) critica a precariedade dos resumos de teses e dissertações por ela analisadas quanto à falta de informação sobre os tipos de pesquisa, os procedimentos metodológicos, o material empírico e os referencias teóricos. Moraes (2007) e Prado (2009) depararam-se com a mesma ausência em artigos acadêmicos sobre trabalho infantojuvenil. Mcnamee e Seymour (2012) defendem a necessidade de maior transparência na apresentação de informações sobre as pesquisas publicadas, especialmente, em relação à escolha e à justificativa da amostra de crianças que participam das investigações. Eles se

perguntam se haveria uma percepção geral de que a publicação de dados sobre os métodos e a constituição da amostra seriam menos importantes do que os resultados. Beazley e colaboradoras (2009) parecem acreditar que sim, mas enxergam indícios de avanço nesse quadro em pesquisas futuras:

Ao menos que foquem em debates epistemológicos, a maior parte das temáticas dos periódicos das ciências sociais se concentra em resultados de pesquisa, descrevendo métodos apenas com um sentido para o final. No entanto, o campo de pesquisas com crianças em ascensão no contexto internacional de programas centrados nos direitos tem colocado uma nova luz sob as questões epistemológicas (p. 365, tradução nossa).

O tópico seguinte, ao buscar caracterizar o periódico e o artigo acadêmico, traz outras contribuições para essa discussão.

2.3. Periódico acadêmico como veículo de comunicação

“É preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (BOURDIEU, 2004, p. 21). A afirmação de Bourdieu sustenta sua recusa, no plano metodológico, a restringir as análises da produção científica ao seu conteúdo textual ou, em sentido oposto, ao contexto social em que se insere. Como vimos, texto e contexto são também focalizados por John B. Thompson em sua formulação da hermenêutica de profundidade, referencial metodológico adotado aqui.

Assim, antes de adentrarmos na análise dos discursos veiculados pelos artigos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, faz-se necessário discutir o periódico acadêmico como veículo de produção, de circulação e de recepção das formas simbólicas. Para tanto, este capítulo aborda o papel e a história dos periódicos no contexto acadêmico (tópico 2.3.1), bem como a centralidade que ele vem ocupando na polêmica (e poderosa) cientometria contemporânea (tópico 2.3.2).

2.3.1. Caracterização, papel e história dos periódicos acadêmicos

Os periódicos acadêmicos têm uma longa história. Os primeiros surgiram com a criação das sociedades e academias científicas, no século XVII, na Europa, e tinham o formato de cartas distribuídas para grupos de cientistas (SUEHIRO et al., 2007). A estrutura que hoje se conhece, no entanto, passou a ser adotada apenas em meados do século XIX (BIOJONE, 2003), tendo o seu advento se dado em oposição ao livro (ORTIZ, 2008).

No Brasil, as primeiras revistas acadêmicas foram a *Gazeta Médica do Rio de Janeiro* e a *Gazeta Médica da Bahia*, que datam, respectivamente, de 1862 e 1866 (YAMAMOTO et al., 2002). Anteriores, portanto, ao século XX, período que marca o início da institucionalização da ciência no país (BIOJONE, 2003). Mas, foi só a partir dos anos 1980 que o país assistiu a um significativo crescimento de revistas acadêmicas, consequência do incentivo à criação dos programas de pós-graduação, e dos primeiros financiamentos para publicações (COSTA; YAMAMOTO, 2008). Parcker (2011) propõe uma boa definição do que hoje pode ser considerado como periódico acadêmico:

Todo periódico abrange a publicação seriada e periódica de números (ou fascículos) que se sucedem, sem fim previsto, ao longo dos anos. Os números são normalmente organizados em volumes e o conjunto todo é identificado pelo nome ou título do periódico, geralmente em formato abreviado, e também por números, como o International Standard Serial Number (ISSN). Diferem dos livros e outros tipos de monografias, que são objetos únicos ou com número limitado de volumes. Em cada novo número, os periódicos publicam artigos e outros textos que são passíveis de descrição referencial normalizada em coleções e índices bibliográficos e, principalmente, de ser citados por outros artigos. Assim, os periódicos e os índices bibliográficos estruturam dinamicamente o fluxo da comunicação da pesquisa, sendo a pontualidade uma das suas características fundamentais (p. 30).

Os periódicos acadêmicos são, portanto, instituições encarregadas de assegurar a produção e circulação dos bens científicos. Eles operam por meio de critérios dominantes no campo científico, consagrando produções que seguem “os princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências” (BOURDIEU, 1983, p. 138). Como afirma Mirim (2000),

eles são as publicações que mais rapidamente colocam em circulação as “produções da ciência, já cristalizadas na forma de artigos” (p. 156). É o espaço que “materializa o artigo”, tornando-o objeto de leitura (GUEDES, 2004, p. 252).

Tais artigos seguem uma estrutura de elaboração relativamente constante. Conforme Ortiz (2008):

O discurso científico opera uma restrição das possibilidades contidas no uso da língua. Ele escolhe determinadas configurações, como nomear o locutor que enuncia a mensagem, assim como os meios morfológicos e sintáticos. Por isso, a estrutura de um artigo ou de um *paper*, apesar das variações disciplinares, é padronizada. Na maioria das vezes, eles organizam-se segundo uma ordem cronológica e hierárquica: hipóteses, método e materiais utilizados, experiência, resultado, discussão. A sequência da exposição é codificada, reforçando-se a impressão de objetividade que se quer obter. Este nivelamento da organização textual ajusta-se ao ideal de uma comunidade científica que normatiza a escrita, submetendo-a a regras rígidas de controle (p. 102).

Os artigos demandam tempo entre a realização do estudo, a compilação do texto a ser publicado, sua análise por editores e por pares, sua revisão, aceitação e, finalmente, sua publicação. Do ponto de vista do acesso, os artigos acadêmicos são documentos de domínio público, ou seja, documentos que “eticamente estão abertos para a análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização” (SPINK, 1999, p. 136).

Biojone (2003) afirma que “os periódicos são, incontestavelmente, os principais instrumentos de difusão científica” (p. 37). É o que também defendem Yamamoto e colaboradores (2002) e Gruszynski e Golin (2006). Mas, ao contrário do que possa parecer, tal avaliação não é consensual, ao menos, não nas ciências humanas e sociais. Concordamos com as distinções feitas por Ortiz (2008) em relação ao papel do periódico e do livro nas ciências naturais e nas ciências sociais. Ele afirma que nas ciências da natureza os artigos são tidos como veículos de informação de primeira mão e a revista é vista como “o meio por excelência da ciência em andamento, a ser feita, ela se situa na fronteira, na brecha que se instala entre o que se sabe e o que está para ser conhecido” (p. 122). É também por meio de revistas acadêmicas que os resultados de pesquisas são validados. Por outro lado, como afirma o autor, o livro é considerado um suporte secundário na formulação de teorias. As ciências sociais, por sua vez,

[...] têm outra tradição e outro ritmo. O livro é o suporte privilegiado, e não o artigo, mesmo este é formado de longas páginas, contrariamente aos textos curtos, às vezes curtíssimos, das ciências da natureza. Por isso, entre os cientistas sociais desenvolve-se a prática de compilar em livros artigos já publicados. A ideia da informação tem assim outra relevância. Ela é parte integrante de um conjunto teórico e explicativo, sendo muitas vezes que o arcabouço interpretativo é mais importante do que os dados veiculados [...]. Seria insensato lermos *O Suicídio*, de Durkheim, com o intuito de encontrarmos dados empíricos importantes para a compreensão do fenômeno na atualidade. Mas não é isso que importa. A leitura é rica porque nos mostra como o autor constrói seu objeto de estudo, articulando uma dimensão psicológica a uma problemática sociológica. O diálogo é atual, embora o material utilizado corresponda às sociedades europeias passadas (ORTIZ, 2008, p. 122).

Isso nos ajuda a entender, por exemplo, a diferença entre as áreas no que se refere à proporção de artigos não citados indexados pelo ISI (*Institute for Scientific Information*) nos últimos cinco anos após sua publicação: em Física eles estão em torno de 37,7% e nas Humanidades, de 98% (STREHL, 2005⁵⁵ apud ORTIZ, 2008). Assim, de acordo com o autor, “a existência de um fator de impacto, aplicado apenas às revistas, como mecanismo de influência em relação à pesquisa, é ainda uma enorme incompreensão” (p. 152). Com efeito, no Brasil, em 23 das áreas que compõem as ciências humanas e sociais, a Avaliação Trienal da CAPES tem considerado a produção de docentes e de discentes dos programas de pós-graduação veiculada em livros, mas seu peso continua pequeno se comparado ao dos artigos. O documento que explicita os critérios adotados para a avaliação dos programas da área de sociologia, por exemplo, informa que “a produção qualificada do programa terá como peso 70% artigos em periódicos e 30% em livros e capítulos de livros” (CAPES, 2013d, p. 14).

A discussão acerca da produção acadêmica por agências oficiais será retomada mais adiante. Por ora, o que nos interessa é reafirmar a importância dos periódicos, ainda que sua supremacia enquanto veículo de comunicação da produção acadêmica em ciências humanas e sociais possa ser ponderada.

Entre os aspectos que conferem tal importância aos artigos, a velocidade é um dos que se sobressaem, especialmente no contexto de transição da hegemonia do suporte impresso para o eletrônico (GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006; LUCCHESI,

⁵⁵ STREHL, L. O fator de impacto e a avaliação da produção científica. *Ciências e Informação*, v. 34, n. 1, 2005.

2007; ORTIZ, 2008). Além de mais rápido, o periódico eletrônico implica menores custos e é também mais ágil. Lucchese (2007) observa, por exemplo, que os artigos eletrônicos são mais citados do que os impressos, já que a restrição ao acesso costuma ser significativamente menor.

A digitalização, como afirma Ortiz (2008), modifica o panorama das publicações científicas, ao redefinir a organização de bibliotecas, os procedimentos de edição e de distribuição de textos, bem como a própria relação do leitor com o texto. O autor continua:

O hipertexto é inteiramente distinto da impressão em papel. Ele é composto por dimensões superpostas e simultâneas, escrita, imagem e som, o suporte material “livro” desaparece (ou melhor, é acessado através de uma máquina), e o leitor pode manipulá-lo de diversas maneiras (ele escapa à linearidade da página). O hipertexto não é um objeto singular como o livro, cujo contorno define-se por sua materialidade. Ele está interconectado a outros hipertextos, sua utilização é potencializada pelas interligações que extrapolam o documento de partida (p. 180).

Lobo Neto (2012) também considera que o periódico eletrônico em muito se distingue do seu predecessor impresso.

Assim como o texto escrito difere do discurso oral e o texto impresso difere do manuscrito, o discurso oral e o texto escrito publicado na *world wide web* são diferentes de suas publicações em outros meios. Isso porque é próprio da *www* ser aberta a todos e cada um (dos que a ela têm acesso).

Especificamente em relação aos periódicos, podemos apontar que, ao serem publicados *online*, passam a apresentar possibilidades de flexibilização do número de páginas, de prazos de inclusão de textos (artigos). E, sobretudo, têm diferenciadas limitações quantitativas tanto para a configuração de textos, quanto para o uso de imagens. Menos que o número de páginas ou laudas, de imagens, tabelas ou figuras, a sua apresentação é que exigirá mais ou menos “espaço digital” (p. 69).

Há, portanto, impactos consideráveis na esfera do conhecimento e nas práticas de pesquisa relacionadas à transição ao suporte eletrônico. De certa forma, por conta da redução de custos, tal transição tem contribuído também para o crescimento do número de periódicos em circulação. O incremento, de tão expressivo, tem levado pesquisadores a discutir consequências do que com frequência tem sido denominado de “proliferação de periódicos” (KRZYZANOWSKI;

FERREIRA, 1998; GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006; SUEHIRO et al., 2007; COSTA; YAMAMOTO, 2008). O fenômeno não se restringe ao Brasil, mas os dados nacionais parecem ser mais impactantes do que a média dos dados referentes a outros países. Para se ter uma ideia, Hill (2004 apud SUEHIRO et al., 2007), aludindo às várias áreas de conhecimento, afirma que o número de artigos publicados no país quadruplicou entre 1988 e 2001. A Avaliação Trienal 2013, desenvolvida pela CAPES, partindo de dados dos programas de pós-graduação do período de 2010 a 2012, aponta um aumento de 34% na publicação de artigos em periódicos científicos (171.969, em 2012) em comparação com o triênio anterior. Tourinho e Bastos (2010) também apresentam números impressionantes:

Entre 1981 e 2006, enquanto a produção científica mundial duplicou, a brasileira multiplicou-se por 9 (cf. Ministério da Educação [MEC], 2008). Apenas em 2006, a produção científica nacional cresceu 8,8%, contra 2,0% da média mundial (Oliveira Filho, 2008) (p. 36).

Schmidt (2011) lembra que dados como esses não devem ser vistos apenas como motivo de comemoração: outras facetas, por vezes, passam despercebidas. Diz a autora:

O grande crescimento do número de publicações – artigos e periódicos –, em parte induzido pelos próprios mecanismos de avaliação, traz o risco de fragmentação e conflito no interior da ciência, o problema de orientação num universo em que a informação disponível se torna excessiva e, ainda, a necessidade de aferir a qualidade por meio da quantidade (p. 327-328).

Assim, o elevado crescimento da produção acadêmica vem acompanhado da ampliação da preocupação, em especial entre as agências de fomento à pesquisa, em atribuir notas e conceitos a tal produção, como discute o tópico a seguir.

2.3.2. Periódico e avaliação acadêmica

As avaliações de periódicos acadêmicos, iniciadas na década de 1960, têm sido cada vez mais empreendidas (KRZYZANOWSKI; FERREIRA, 1998; GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006; LUCCHESI, 2007), tanto em contexto internacional,

quanto brasileiro. De fato, Ortiz (2008) se apoia em Godin (2005)⁵⁶ para mostrar que “o exercício de mensuração da ciência nasce nos países anglo-saxões (EUA, Reino Unido, Canadá) para depois, através de organismos internacionais, se espalhar pelo mundo” (p. 149). Eles destacam o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nesse processo, visto que o Plano Marshall, destinado à reconstrução da Europa, foi responsável por medidas para o incremento da produtividade. Neste contexto, Ortiz aponta para críticas relacionadas à consolidação de um padrão metodológico assimilado pelos governos, que padece de um viés instrumentalista, ou seja, que “valoriza os resultados para melhor agir sobre os seus ‘produtores’” (p. 149).

É grande o número de pesquisadores que, como ele, apresentam críticas pertinentes a respeito das práticas de hierarquização de programas de pós-graduação, cientistas e periódicos (ver, por exemplo, KASTRUP, 2010; CASTRO, 2010; SCHMIDT, 2011; GUEDES, 2011; MARASCHIN; SATO, 2013). Elas versam, especialmente, sobre o caráter quantitativo (bibliométrico) dos parâmetros utilizados, a sobrecarga que vem acarretando aos professores/pesquisadores e os riscos de que, no afã de apresentar produtos, a aceleração do trabalho acadêmico se traduza em publicações de pesquisas pouco amadurecidas, sem relevância, fragmentadas, e até com plágios, ou autoplágios.

A despeito da importância de tais críticas e da necessidade de, seguindo o convite de Maraschin e Sato (2013), dar continuidade à discussão e ao debate sobre a avaliação na pós-graduação, foge ao escopo desta tese o aprofundamento em relação a tais questões. Importa, por ora, sublinhar que é neste contexto de polêmicas e controvérsias que as avaliações dos periódicos acadêmicos têm sido desenvolvidas.

As duas maiores formas de aferição de qualidade de periódicos acadêmicos são: a análise bibliométrica, que verifica a indexação em base de dados de prestígio e a quantidade de citações recebidas; e o exame de indicadores de qualidade, ou seja, a classificação da produção em categorias previamente estabelecidas em relação ao que se quer avaliar (YAMAMOTO et al., 2002). Para Yamamoto e colaboradores (2002), no entanto,

⁵⁶ GODIN, B. **Cent Ans de Mesure sur les Scientifiques**: 1906-200. Laval (Canadá): Les Press de l'Université de Laval, 2005.

Conquanto a primeira seja a modalidade consagrada em âmbito internacional, as questões relativas à cartografia da produção científica já assinaladas, com a distribuição desigual da ciência mundial em “produtores” e “consumidores”, comprometem a utilização desse procedimento no terceiro mundo (p. 164).

A avaliação de periódicos com a maior repercussão em âmbito nacional é a que vem sendo realizada no âmbito do Qualis, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo informações veiculadas no *site* da CAPES:

Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (CAPES, 2012a).

A aferição da qualidade da produção dos programas de pós-graduação é, portanto, obtida de forma indireta: depreende-se a qualidade do artigo partindo do conceito atribuído ao periódico que o veicula. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação, sendo anualmente atualizada. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade: A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C. Os periódicos podem ser classificados por mais de uma área e receber avaliações distintas, já que há variação entre os critérios. Para a classificação nos estratos mais elevados – A1 e A2 – sobressaem-se critérios relacionados à internacionalização do periódico, com exigências de que a revista esteja indexada em bases de dados internacionais e pesquisadores vinculados a instituições estrangeiras façam parte do conselho editorial e publiquem artigos. O Quadro 3.1 a seguir apresenta os critérios utilizados para a classificação de periódicos nesses dois estratos, nas quatro áreas enfatizadas por esta pesquisa: antropologia, educação, psicologia e sociologia.

Quadro 3.1 – Critérios do Qualis para a inclusão de periódicos nos estratos A1 e A2

| Área | A1 | A2 |
|--|---|--|
| Antropologia e Arqueologia ⁵⁷ | Periódicos de destacada qualidade devidamente demonstrada e necessariamente superiores a todas as exigências estabelecidas para o Estrato A2. | Publicar pelo menos 75% de artigos cujos autores sejam vinculados a pelo menos 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico, por volume; possuir conselho editorial com representação nacional e internacional; publicar pelo menos 1 artigo, por volume, com autores ou coautores filiados a instituições estrangeiras; estar atualizado com todos os números do ano anterior, publicados até 31 de março do ano seguinte; estar disponível em indexadores ou bases de dados do tipo SciELO ou correspondente internacional. |
| Educação | Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (caso seja do exterior); ter ampla circulação por meio de assinaturas e permutas para a versão impressa, quando for o caso, e <i>online</i> ; periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo; possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados; publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico; garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (pelo menos 3 artigos por ano); | Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (caso seja do exterior); ter ampla circulação por meio de assinaturas e permutas para a versão impressa e estar preferencialmente disponível <i>online</i> ; periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números; possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formados por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados; publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico; publicar pelo menos 2 artigos por ano de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas; estar indexado em, pelo menos, 5 bases de dados, sendo, pelo menos 2 internacionais; ter informações atualizadas na <i>home page</i> que divulga o periódico. |

Continua

⁵⁷ As duas áreas são avaliadas conjuntamente.

| Continuação | | |
|-------------|--|--|
| Área | A1 | A2 |
| Educação | estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo pelo menos 3 internacionais; ter informações atualizadas na <i>home page</i> que divulga o periódico. | |
| Psicologia | Presença no ISI e no Psycinfo; publicação por associação científica com reconhecimento internacional; condição de referência internacional para a área da psicologia | Presença no ISI, ou nos três seguintes Indexadores em Bases de Dados (IBD): Psycinfo, Scopus e SciELO ou presença em dois dos seguintes IBDs: Psycinfo, Scopus e SciELO mais presença em quatro ou mais dos seguintes IBDs: Clase, Latindex, Lilacs, Psycodoc, Pascal, ou Redalyc; atualização (todos os números do ano anterior publicados até março); periodicidade mínima: quadrimestral (revistas generalistas); semestral (revistas de subáreas) |
| Sociologia | Periódicos de destacada qualidade, devidamente demonstrada em relatório pelos avaliadores e necessariamente superiores a todas as exigências estabelecidas para o estrato A2. Entre essas exigências, presença, além do SciELO, ao menos em mais dois indexadores listados como exigência para o estrato anterior. | Ser publicado por instituição com Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , ou Sociedade Científica de âmbito nacional ou internacional reconhecida pela Coordenação de Área, ou por Instituição Profissional de âmbito nacional, ou Instituição de Pesquisa, ou ser publicada com apoio da CAPES, CNPq ou financiamento estatal com avaliação por pares, ou estar disponível em pelo menos uma base de dados ou indexador internacional distinto daqueles especificados nos estratos seguintes; atualização, com todos os números do ano anterior publicados até 31 de março; disponibilidade em mais de um dos indexadores e/ou bases de dados além do SciELO, do tipo SCOPUS, Sociological Abstracts, EBSCO, International Bibliography of the Social Science, Institut d'Information Scientifique et Technique, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, SSCI, Anthropological Index, Linguistics and Behavior Abstracts, Social Planning/Policy & Development Abstracts, |

| | | Conclusão |
|------------|----|---|
| Área | A1 | A2 |
| Sociologia | | Latin American Periodicals Tables of Contents, MLA International Bibliography; periodicidade mínima semestral; publicar pelo menos 18 artigos (inclusive resenhas, entrevistas) por ano; publicar pelo menos 75% de artigos cujos autores sejam vinculados a pelo menos cinco instituições diferentes daquela que edita o periódico por volume; publicar pelo menos um artigo, por volume, com autores ou coautores filiados a instituições estrangeiras. |

Fonte: Comunicado nº. 001/2013 – Área de Sociologia (CAPES, 2013g); Comunicado nº. 002/2012 – Área de Educação (CAPES, 2012b); Comunicado nº. 001/2013 – Área Antropologia/Arqueologia (CAPES, 2013e); e Comunicado nº. 001/2013 – Área de Psicologia (CAPES, 2013f).

Os últimos dados consolidados das avaliações desenvolvidas em cada uma das quatro áreas apontam para um número expressivo de periódicos avaliados: 1834 na área de sociologia; 1743 na área de psicologia; 1721 na área de educação; e 790 nas áreas de antropologia/arqueologia. Esses periódicos são avaliados por terem sido indicados como veículos em que docentes e discentes dos programas de pós-graduação publicaram seus trabalhos. Incluem-se aí tanto periódicos brasileiros, quanto estrangeiros. Do total de periódicos por área, 12,9% foram classificados como A1 ou A2 na área de educação (CAPES, 2012a); 10,57%, na área de antropologia (CAPES, 2012b); e 15,73%, na área de psicologia (CAPES, 2012c)⁵⁸.

O crescimento da publicação de artigos em periódicos acadêmicos foi observado nas quatro áreas aqui focalizadas, como afirmam os Documentos de Área 2013 (CAPES, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d). O Documento de Área 2013, da Educação, afirma, por exemplo, que a publicação em periódicos nacionais cresceu 30% nos últimos dez anos (CAPES, 2013b).

Quanto à caracterização dos autores, nota-se baixa frequência de profissionais que publicam sistematicamente e, mesmo em áreas com predomínio de mulheres entre seus profissionais, são os autores homens os mais produtivos (SUEHIRO et al., 2007). Nota-se também que são as universidades, especialmente

⁵⁸ A consolidação desses resultados na área de sociologia não foi encontrada.

as públicas e as que contam com programas de pós-graduação, o principal *locus* de produção de pesquisas, de artigos e de periódicos (YAMAMOTO et al., 1999).

A permanência da concentração regional dos programas de pós-graduação brasileiros pode ser observada nas quatro áreas aqui enfatizadas: eles se localizam predominantemente na região Sudeste, seguida pelas regiões Nordeste e Sul⁵⁹ (CAPES, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d). Tal concentração, apesar de ainda justificarem políticas de fomento a pesquisa e a pós-graduação nas regiões menos favorecidas, é menor hoje do que foi no passado, como mostram Tourinho e Bastos (2010):

Há, em curso, nos últimos anos, um processo mais acelerado de expansão da pós-graduação nas regiões em que sua implantação se deu mais tardiamente e nas quais a atividade de pesquisa é mais incipiente. Em 1996, 63,3% dos cursos de Mestrado e 83,2% dos cursos de Doutorado do Brasil encontravam-se na região Sudeste. Em 2008, estes percentuais caíram para 50,8 e 60,5% respectivamente. Em contrapartida, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste ampliaram a sua participação de 21% para 28,8% (Mestrados) e de 7,6% para 21,3% (Doutorados). Estas regiões apresentaram, portanto, percentuais de crescimento bem acima da média nacional, um forte indicador do processo de desconcentração espacial do sistema de pós-graduação no Brasil (p. 37).

É, pois, neste contexto de práticas sociais relacionadas à divulgação acadêmica que foram publicados os artigos que se constituem no *corpus* desta pesquisa. São, como vimos, práticas em debate, e em embate.

Vale lembrar que a ciência, como afirma Bourdieu (1983), é lugar de luta entre “agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz [...]” (p. 136). Isto é verdade no contexto acadêmico e é também válido fora dele, já que a produção acadêmica extrapola os muros da academia, podendo impactar nas diversas instituições e organizações sociais. Ela participa da constituição da agenda de políticas públicas, mesmo que os caminhos que medeiam essas relações não sejam simples, nem imediatos (GATTI, 2001).

⁵⁹ Diferentemente das outras três áreas, na educação, a região Sul é a segunda em concentração de programas de mestrado e doutorado e a Nordeste é a terceira.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE FORMAL

Este capítulo está estruturado em duas partes: a descrição dos procedimentos para coleta e análise dos artigos que compõem o *corpus*; e a descrição e sistematização dos resultados obtidos na análise formal.

3.1. Procedimentos

O *corpus*, conforme afirma Bardin (2002), é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96). Como será apresentado a seguir, o processo de constituição do *corpus* desta pesquisa foi árduo, com inúmeras idas e vindas. Ao final, em síntese, definiu-se como *corpus* os artigos acadêmicos que atendem aos seguintes critérios: relatar pesquisa com a participação de crianças desenvolvida no Brasil contemporâneo, que não tenha o objetivo explícito de avaliá-las; ter sido publicado, entre os anos de 2000 e 2012, por uma revista brasileira classificada como Qualis A1 ou A2 (triênio 2010-2012) que abranja várias áreas de conhecimento ou que seja especializada nas áreas da psicologia, educação, antropologia ou sociologia; ter, pelo menos, um dos autores graduados em uma destas áreas; e estar integralmente disponível na internet. Foram 179 os artigos selecionados por atenderem a tais critérios.

Para a análise formal ou discursiva dos artigos, optou-se por articular, ao referencial metodológico da hermenêutica de profundidade (HP), as técnicas de análise de conteúdo, tal como sistematizadas por Bardin (2002) e Rosemberg (1981): isto é, a análise de conteúdo serviu de apoio para a descrição organizada e sistemática dos conteúdos dos textos analisados, destacando suas características estruturais, seus padrões e as interpretações propostas acerca da participação das crianças nas pesquisas. Segundo Rosemberg, a análise de conteúdo “se propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes, se possível, de forma quantificável, a fim de reinterpretá-la, de acordo com os pressupostos da investigação” (1981, p. 70).

No plano dos procedimentos, duas grandes tarefas foram, portanto, assumidas: delimitar e localizar o *corpus*; e estabelecer os procedimentos para a análise dos textos. Os próximos dois subtópicos destinam-se a apresentá-las.

3.1.1. Delimitação do *corpus* para a análise

Para analisar o envolvimento de crianças nas pesquisas brasileiras das áreas de antropologia, educação, psicologia e sociologia, era preciso selecionar o material que seria submetido à análise, fazendo escolhas e recortes que nos permitissem chegar ao conjunto de textos que, considerando nossos objetivos, melhor representasse tais pesquisas. Optou-se por artigos integralmente disponíveis na internet que relatam pesquisas brasileiras com a participação de crianças, publicados entre os anos de 2000 e 2012, com pelo menos um dos autores graduados em uma das quatro áreas.

A escolha por artigos como fontes de informação para a análise de discursos acadêmicos, em vez de, por exemplo, teses, entrevistas com especialistas ou resumos de anais de congressos, justifica-se dado o potencial de difusão, o alto grau de controle exercido pelos pares e a sua adequação ao tempo disponível para a realização da pesquisa associada à busca de diversidade (CALAZANS, 2000; PRADO, 2009). Além disso, do ponto de vista do acesso, os artigos acadêmicos são documentos de domínio público, ou seja, documentos que “eticamente estão abertos para a análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização” (SPINK, 1999, p. 136).

O período de publicação dos artigos foi delimitado entre os anos de 2000 e 2012, levando-se em conta que, apesar de esparsos textos precursores, o surgimento dos estudos sociais da infância no Brasil se deu no início da década de 2000 (Capítulo 1) e, como consequência, observou-se uma renovada ênfase na concepção de crianças como atores sociais e da valorização – ao menos no plano dos discursos – de suas vozes.

Como descrito a seguir, dois diferentes caminhos foram trilhados na busca por localizar o *corpus* da pesquisa. Um dos caminhos, partindo do levantamento de artigos indexados nas principais bases de dados brasileiras, possibilitou que chegássemos a 87 artigos, mas a alta concentração de textos de autoria de

psicólogos entre eles nos fez desconfiar que, no conjunto, as bases de dados disponíveis privilegiassem esta área em detrimento das outras três abarcadas pela pesquisa. Por tal razão, esse caminho foi descartado, mas segue sintetizado aqui principalmente porque seus resultados reforçam nossos achados, pois a concentração de psicólogos na autoria de artigos que relatam pesquisas com crianças foi, em seguida, confirmada. O outro caminho, que foi o efetivamente assumido, partiu do levantamento de relatos de pesquisas publicados em revistas conceituadas pela CAPES como A1 ou A2 nas quatro áreas de nosso interesse e nos conduziu a um *corpus* composto por 179 artigos.

Na primeira tentativa de constituição do *corpus*, partindo das leituras prévias, considerou-se que as pesquisas com crianças baseiam-se principalmente no método etnográfico, na pesquisa participante, em entrevistas, na pesquisa-ação ou na pesquisa intervenção (Capítulo 2). Assim, a primeira estratégia de busca definida para o levantamento dos artigos consistiu na consulta a bases de dados a partir do uso da expressão: (criança or infância) and (etnogra* or pesquisa participante or entrevista or pesquisa-ação or pesquisa intervenção)⁶⁰. Foram consultadas as seguintes bases: Biblioteca Ana Maria Poppovic – Portal da Fundação Carlos Chagas; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que possibilita a busca integrada do IndexPsi Revistas, do SciELO – Scientific Electronic Library Online (Brasil), do Portal de Revistas USP, da LILACS – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências e Saúde, e do Portal Nacional BVS Brasil em Saúde.

Optou-se por consultar exclusivamente bases de dados eletrônicas e que procedessem à indexação sistemática de artigos de periódicos. Isto fez com que não fossem consultadas bases de dados que, a despeito de sua importância, indexam apenas o periódico, não descendo à unidade artigo.

Assim procedendo, chegou-se a mais de três centenas de artigos que puderam ser filtrados de acordo com os critérios pré-estabelecidos por meio do uso da ferramenta de seleção de resultados disponibilizada pela Biblioteca Virtual em Saúde ou, quando necessário, por meio da leitura dos títulos e resumos dos artigos. Chegou-se, então, a 87 artigos.

⁶⁰ Em algumas bases de dados, esta expressão precisou ser adaptada, posto que determinadas bases reconhecem acentos, outras não; algumas utilizam o símbolo “*” para indicar quebra da palavra e outras, o símbolo “\$”.

Foi possível observar, entretanto, que este levantamento não correspondia ao universo de artigos brasileiros que tratam de pesquisas com crianças e atendem aos critérios previstos. Alguns artigos já conhecidos pela autora não estavam entre os 87. Dois limites no levantamento deste grupo de artigos foram observados. O primeiro é que não existem no Brasil bases de dados que se proponham a indexar amplamente as produções da área da educação, da antropologia e da sociologia, como aquelas que indexam prioritariamente produções da Saúde (BVS) ou da psicologia (IndexPsi). Assim, os levantamentos de artigos destas áreas foram realizados ou em acervos institucionais, como as bases do INEP e da Fundação Carlos Chagas, ou em bases de dados gerais, como o SciELO e o Portal de Revistas USP. Duas bases de dados que não têm como proposta abarcar a produção nacional geral, ao contrário, possuem critérios rigorosos de seleção das revistas – relacionados à qualidade, ao tempo de existência, a periodicidade de publicação ou à instituição de produção das revistas, no caso do Portal de Revistas USP (SABATINI; SAMPAIO; KOLLER, 2009).

Outro limite a ser ressaltado nesta primeira tentativa de constituição do *corpus* é que nem sempre o método de pesquisa é destacado no título, no resumo ou entre as palavras-chave dos artigos. Como consequência, relatos de pesquisas com crianças deixam de ser indexados a partir de descritores relacionados ao método como os utilizados na estratégia de busca definida.

Tais limites não nos pareceram suficientes para que este grupo de artigos fosse considerado inadequado enquanto *corpus* da pesquisa. No entanto, como dito anteriormente, verificou-se também entre os artigos uma expressiva concentração da psicologia enquanto área de produção. Dos 87 artigos, 67 foram publicados em revistas de psicologia, nove em revistas da área da educação, dez em revistas interdisciplinares e um em revista voltada para a área da antropologia. Além disso, 72 são de autoria de psicólogos.

Seria tal concentração representativa da concentração das pesquisas brasileiras com crianças na área da psicologia? Ou isto estaria relacionado também às bases de dados disponíveis? Buscando responder a estas questões e considerando outras possibilidades de constituição do *corpus* da pesquisa, uma nova estratégia de levantamento dos artigos foi definida. Foram consultadas as revistas brasileiras que se apresentam como interdisciplinares ou como oriundas de uma das quatro áreas enfatizadas por esta pesquisa, que obtiveram a classificação

de A1 ou A2 pela avaliação Qualis realizada pela CAPES (triênio 2010-2012) nas áreas de antropologia, educação, psicologia e sociologia⁶¹. A tabela abaixo apresenta o número de revistas consultadas por área de avaliação e por classificação (ver Apêndice A para conferir a lista das revistas).

Tabela 3.1 – Revistas por classificação Qualis/CAPES e por área de conhecimento avaliada

| área | A1 | A2 | total |
|--------------|----|----|-------|
| antropologia | 6 | 3 | 9 |
| educação | 14 | 35 | 49 |
| psicologia | 3 | 13 | 16 |
| sociologia | 8 | 7 | 15 |

Ao todo, 65 revistas foram consultadas (o número não corresponde à soma dos totais apresentados na tabela acima porque muitas revistas são avaliadas em mais de uma área). Em dez delas, a pesquisa foi realizada em mais de um endereço eletrônico, pois nenhum dos endereços dessas revistas concentrava todas as edições publicadas no período abarcado por esta tese (2000-2012). Em duas revistas⁶², não foi possível fazer o levantamento, pois seus *sites* não oferecem ferramentas de busca. Além disso, 24 revistas (38,1%) passaram a disponibilizar eletronicamente seus artigos apenas em ano posterior ao ano 2000, não tendo sido possível o acesso a todos os artigos publicados no período coberto por esta pesquisa, como mostra a Tabela 3.2 abaixo.

⁶¹ Assim, foram excluídas do levantamento uma revista classificada como A1 na área de antropologia, oito classificadas como A2 na área de educação, quatro classificadas como A2 na área de psicologia, uma classificada como A1 e outras duas classificadas como A2 na área de sociologia.

⁶² São elas: *Revista Educação em Questão* e *Tempo Brasileiro*.

Tabela 3.2 – Distribuição das revistas por período em que os artigos estão disponíveis eletronicamente

| período | número de revistas | percentual |
|----------------|---------------------------|-------------------|
| 2000-2012 | 39 | 61,9% |
| 2001-2012 | 6 | 9,5% |
| 2002-2012 | 5 | 7,9% |
| 2003-2012 | 1 | 1,6% |
| 2004-2012 | 3 | 4,8% |
| 2005-2012 | 3 | 4,8% |
| 2006-2012 | 3 | 4,8% |
| 2007-2012 | 3 | 4,8% |
| Total | 63 | 100,0% |

Visando acessar todos os artigos das revistas que trazem relatos de pesquisas realizadas com crianças, os descritores utilizados nas buscas foram bastante abrangentes: “criança” e “infância”. Foram levantados 1.580 artigos. Seus títulos, resumos e, quando necessário, alguns trechos foram lidos para verificar se atendiam ou não aos critérios estabelecidos. Além disso, quando os artigos não apresentavam o currículo resumido dos autores, eles foram pesquisados na Plataforma Lattes para assegurar que tais autores vinham de uma das quatro áreas enfocadas pela pesquisa.

Nesta etapa, acrescentou-se um novo critério de exclusão: artigos que relatam pesquisas cujo objetivo é claramente a avaliação das crianças, por psicodiagnóstico ou por outros procedimentos, não entraram no *corpus*. Com isto, buscou-se constituir um *corpus* composto pelos artigos que mais se aproximam do objetivo de construir conhecimento levando em conta as perspectivas das crianças, em vez de construir conhecimento sobre elas. Além disso, tal estratégia permitiria também diminuir a concentração de autores oriundos da psicologia observada anteriormente. A Tabela 3.3 abaixo apresenta a distribuição dos artigos levantados por critério utilizado para a exclusão do *corpus*.

Tabela 3.3 – Distribuição dos artigos por critério de exclusão do *corpus*

| critério de exclusão | número de artigos | percentual |
|---|-------------------|------------|
| não envolve crianças | 881 | 63,9% |
| tem a avaliação de crianças como objetivo | 136 | 9,9% |
| não trata de contexto brasileiro | 103 | 7,3% |
| não trata do Brasil contemporâneo | 68 | 4,9% |
| autores de outras áreas | 47 | 3,4% |
| anterior a 2000 | 71 | 5,2% |
| posterior a 2012 | 67 | 4,9% |
| relato de muitas pesquisas | 1 | 0,07% |
| apenas resumo disponível | 4 | 0,3% |
| total | 1.378 | 100,0% |

Uma importante ressalva deve ser feita em relação a esses dados: a Tabela 3.3 apresenta os critérios que foram utilizados para a exclusão do *corpus*, mas, uma vez excluídos, os artigos não foram categorizados em relação aos demais critérios. Isto é, um artigo excluído por não envolver crianças, por exemplo, não foi posteriormente categorizado em relação à área de formação de seus autores. A tabela apresenta, portanto, apenas o primeiro critério de exclusão observado. E, neste ponto, mais uma ressalva cabe ser destacada: aspectos como a data de publicação ou a disponibilidade do texto completo na internet podem ser observados imediatamente, enquanto o envolvimento de crianças na pesquisa relatada ou o objetivo de avaliá-las requer uma verificação mais atenta, como consequência; os dados relacionados à data de publicação possuem margem de erro menor do que outros aqui apresentados.

Assim, é possível afirmar apenas que, *pelo menos*, 63,9% dos artigos levantados relatam pesquisas sobre crianças ou infância em que as crianças não foram escutadas (ou observadas); *pelo menos*, 9,9% dos artigos têm como objetivo explícito a avaliação de crianças; *pelo menos*, 3,4% dos artigos são de autoria de pesquisadores de outras áreas de conhecimento; e por aí em diante.

Após tal verificação, chegou-se a 202 artigos que atendiam aos critérios previamente definidos para a constituição do *corpus*, um número excessivo para a análise aqui pretendida. Foi, então, realizada a “leitura flutuante” destes artigos, conforme propõe Bardin (2002), visando subsidiar a escolha de novos critérios para a exclusão.

A partir desta leitura flutuante verificou-se que alguns artigos, apesar de basearem-se em pesquisas com crianças, não possibilitam a identificação da participação delas (SILVARES, 2000; RABINOVICH, CARVALHO, 2001; MOTTA-MAUES, 2004; GONÇALVES, 2005; PETERS, GONÇALVES, TIZZEI, 2006; RABINOVICH, BASTOS, 2007; STAINLE, SOUZA, 2007; FONSECA, 2009; ROSA et al., 2010; ROSA; VIET, 2011; SIGLER et al., 2011; SOUZA, 2011; e TAVARES et al., 2011). Tavares e colaboradores (2011), por exemplo, afirmam ter entrevistado em sua pesquisa adolescentes que participam de um projeto social, mas o artigo traz apenas trechos das entrevistas que os autores fizeram com os educadores do projeto. Tais artigos foram, então, excluídos.

Observou-se também que outros artigos relatavam mais de uma pesquisa, o que nos pareceu desfavorável às análises aqui pretendidas, pois a descrição dos procedimentos de investigação ou mesmo dos resultados delas se apresentavam de forma mais sucinta do que no caso dos artigos que se destinam a relatar apenas uma pesquisa. Foram descartados, assim, os artigos de La Taille (2001; 2006), Pedrosa e Carvalho (2005), Assis (2000), Belloni e Gomes (2008) e Bonfim e Conceição (2010). Com justificativa semelhante, foram excluídos outros cinco artigos que baseiam suas análises em gravações disponíveis em bancos de dados (CARVALHO; PEDROSA; 2002; CARVALHO, 2012; REGO; CARVALHO, 2006; SILVA, 2006; SOUZA; SILVA, 2010), já que eles podem apresentar menos informações acerca do acesso à criança e dos cuidados éticos tomados.

Assim, foi possível chegar a um *corpus* composto por 179 artigos. As referências completas de tais artigos estão apresentadas no Apêndice B.

3.1.2. Procedimentos de análise

Apresentados os procedimentos de levantamento dos artigos que relatam pesquisas com crianças (tópico acima) e desenvolvida a análise sócio-histórica da produção, da circulação e da recepção destes artigos (Capítulo 2), faz-se necessário apresentar os procedimentos de análise utilizados. Como visto no Capítulo 1, subjacente ao referencial metodológico da hermenêutica de profundidade está a consideração de que o processo de interpretação na pesquisa social deve ser mediado por métodos explanatórios e “objetivantes”; para tanto, optou-se pelas

técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2002; ROSEMBERG, 1981), que se desenvolvem por meio de procedimentos sistemáticos de descrição e caracterização dos textos.

A proposta foi construir, e compartilhar com os leitores, uma grade de análise que, articulando os pressupostos teóricos, o problema da pesquisa e as características dos textos a serem analisados, possibilitasse o destaque, sistemático, dos seus aspectos mais significativos. A empreitada assumida nesse momento da pesquisa destina-se, nas palavras de Rosemberg (1981, p. 77), a “identificar a melhor forma de tradução do objeto de estudo no material escolhido, isto é, o processo de intervenção na mensagem [nesse caso, dos artigos], para lhe definir uma nova organização que possibilitará uma outra leitura: aquela determinada pelo objeto de estudos”.

Para auxiliar nesta tarefa foram elaborados dois “manuais” que contêm grades de análise apontando e definindo categorias (Apêndice C). O primeiro manual visa descrever as condições de produção do artigo, ou, o que se denomina contexto de produção da forma simbólica e que provém das referências bibliográficas. Nesta etapa, as subunidades são o periódico, o autor e o artigo. As categorias de análise desta etapa foram definidas tendo as pesquisas de Calazans (2000) e de Prado (2009) como referência.

Para as informações sobre o periódico, foram consultadas as páginas dos próprios periódicos na internet, além do portal CAPES. Para as informações acerca dos autores, consultou-se a Plataforma Lattes, disponibilizada CNPq, bem como a apresentação dos autores incluída nos artigos.

O Manual 2 dirigiu-se à descrição interna dos textos. Isto é, orientou a descrição das partes selecionadas de seu conteúdo, lembrando que “conteúdo tem um sentido amplo: não é só o que é dito, mas também o como é dito, e o que não é dito” (PRADO, 2009, p. 139).

Essa etapa focaliza a participação das crianças nas pesquisas conforme relatadas nos artigos. As categorias de análise que constituem o Manual 2 foram inspiradas na bibliografia que subsidiou a construção do Capítulo 2, especialmente em Christensen e Prout (2002) e Prado, Vicentin e Rosemberg (2014), além de se inspirar também na leitura flutuante dos próprios artigos. Uma síntese dos manuais e das categorias de análises que orientaram a pesquisa é apresentada no Quadro 3.2, abaixo:

Quadro 3.2 – Síntese dos manuais e categorias de análise

| manual | subunidade | categorias de análise |
|--------|---------------------|---|
| 1 | periódico (n=38) | número da UI; área de produção de conhecimentos; origem institucional; local de publicação (região); local de publicação (unidade da federação); período de disponibilização dos artigos; e avaliação Qualis. |
| | autor (n=359) | número da UI; número de artigos; sexo; área de conhecimento; área de pós-graduação, titulação acadêmica; e trabalho como docente. |
| | artigo (n=179) | número da UI; número de páginas; ano de publicação; sexo dos autores; universidade dos autores; região da universidade; estado da universidade; tipo de pesquisa; financiamento; e financiadores. |
| 2 | artigo (n=179) | tipo de relatório de pesquisa; perspectiva predominante de pesquisa sobre criança/infância; estratégias metodológicas; tempo de inserção em campo; frequência de ida a campo; escuta de outros atores sociais; identificação de autores escutados; local de realização da pesquisa; local de realização da pesquisa (estado); local de realização da pesquisa (região); tema enfatizado; cuidados éticos (questão fechada); cuidados éticos (questão aberta); quantidade de crianças; faixa etária enfocada; variável sexo; variável cor/raça; classe social; zona de localização; referência teórica; referência aos estudos sociais da infância; e principal caracterização das crianças. |

A classificação das informações dos periódicos, dos autores e dos artigos foi inserida em um banco de dados construído no Excel, que posteriormente foi processado pelo R (R FOUNDATION FOR STATISTICAL COMPUTING, 2013), *software* livre de código aberto específico para a análise estatística de dados. Com o auxílio desse *software*, em um primeiro momento, foram feitas análises de frequência simples de cada atributo e, posteriormente, os cruzamentos entre as variáveis.

3.2. Resultados

Neste tópico são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação dos procedimentos de análise de conteúdo, anteriormente descritos, aos 179 artigos que compõem o *corpus*. Para possibilitar ao leitor uma visão mais global e integrada dos textos, aqui fragmentados pela estratégia de análise de conteúdo adotada, a apresentação sucinta de cada um dos artigos está disponível no Apêndice D.

Os resultados estão agrupados em torno de quatro grandes eixos: caracterização geral do *corpus*; crianças envolvidas nas pesquisas; proximidades e distanciamentos entre as áreas de conhecimento; e temas e aspectos éticos e metodológicos das pesquisas.

3.2.1. Caracterização geral do *corpus*

Os artigos analisados foram publicados em 38 diferentes periódicos, com a autoria, no total, de 359 pesquisadores. Dentre esses, 41 publicaram mais de um artigo, incluindo uma autora (Cecilia Guarnieri Batista) que publicou quatro e três outras pesquisadoras (Maria da Graça Bompastor Borges Dias, Francisca Paula Toledo Monteiro e Tania Mara Sperb) que publicaram três artigos cada. O número de páginas variou entre 6 e 36, sendo a média, 14 páginas por artigo.

O procedimento de escolha dos textos, restringindo o veículo de publicação às revistas mais bem classificadas pela CAPES, orientou-se para a produção acadêmica brasileira considerada de maior qualificação. Os artigos do *corpus* foram publicados por revistas consideradas de elevada qualidade e escritos por autores com alta titulação: um contexto que possibilita a maior visibilidade dos temas tratados, bem como de suas abordagens. Como se mostra na Tabela 3.4, com a sistematização de dados sobre periódicos, artigos e autores, 28,5% dos artigos foram publicados em revistas A1 e 71,5%, em revistas A2. A origem de 19,6% dos artigos foi pesquisa de mestrado e de 7,3% deles, de doutorado. Poucos artigos fazem referência a algum tipo de financiamento (22,3%); quando o fazem, os órgãos financiadores citados são agências públicas, como a CAPES, o CNPq e as fundações estaduais de fomento à pesquisa. A exceção é o artigo de Oliveira e Abramowicz (2010), decorrente de pesquisa financiada pela Fundação Ford, pela Ação Educativa e pela ANPEd.

No que se refere à titulação dos autores, 86,6% dos artigos foram escritos por, pelo menos, um doutor, 3,9% por pelo menos um mestre, e outros 6,1% por pesquisadores que faziam doutorado à época da publicação. Além disso, a grande maioria dos artigos (89,9%) foi escrita por, ao menos, um professor universitário, vinculado, em geral, à universidade pública (82,0%), com destaque para a

Universidade de São Paulo (12 artigos), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (11 artigos) e a Universidade Estadual de Campinas (10 artigos).

Tabela 3.4 – Características principais dos periódicos, artigos e autores

| | | número de artigos | percentual |
|---|-------------------------|-------------------|------------|
| PERIÓDICOS | | | |
| avaliação Qualis | A1 | 51 | 28,5% |
| | A2 | 128 | 71,5% |
| ARTIGOS | | | |
| origem | dissertação de mestrado | 35 | 19,6% |
| | tese de doutorado | 13 | 7,3% |
| | não identificado | 126 | 70,4% |
| financiamento | sim | 40 | 22,3% |
| | não identificado | 139 | 77,7% |
| AUTORES | | | |
| titulação | doutor | 155 | 86,6% |
| | doutorando | 11 | 6,1% |
| | mestre | 7 | 3,9% |
| atuação como professor universitário | sim | 161 | 89,9% |
| caracterização da universidade | pública | 132 | 82,0% |
| | privada | 29 | 18,0% |

3.2.1.1. Distribuição temporal dos artigos: o incremento de pesquisas ao longo dos anos

Há um impressionante crescimento do número de artigos do *corpus* publicado a cada ano, o que, em um primeiro momento, parece reforçar a ideia de que as crianças estão sendo cada vez mais ouvidas pelas pesquisas (Gráfico 3.1), como já haviam observado outros pesquisadores em contexto internacional (SARMENTO, 2000; 2004; MASON, 2005) e nacional (MARTINS FILHO; MARTINS, 2012).

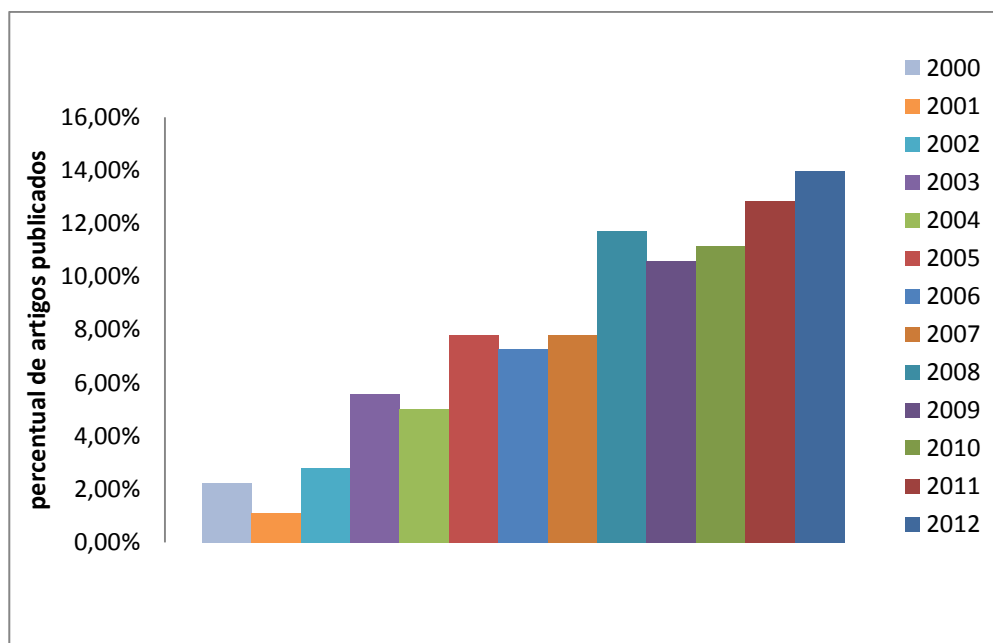


Gráfico 3.1 – Distribuição dos artigos por ano de publicação

Duas ressalvas, no entanto, precisam ser feitas acerca desses dados. A primeira é a de que o dado não deve ser interpretado apenas pelo viés das pesquisas sobre e com crianças e infância, pois, conforme discutido no capítulo anterior, sobre o periódico acadêmico, os últimos anos têm assistido a um crescimento significativo da produção acadêmica em geral.

A segunda ressalva é a de que nem todos os periódicos consultados para a constituição do *corpus* disponibilizam eletronicamente os artigos publicados no início da década de 2000 (Tabela 3.2, p. 132), o que impacta no maior número de artigos na segunda metade do período analisado. De qualquer forma, se tomarmos apenas os anos posteriores a 2007, ano a partir do qual a totalidade das revistas pesquisadas oferece acesso digital aos artigos publicados, é possível observar um crescimento de 10% ao ano no número de artigos que relatam pesquisas com o envolvimento de crianças.

Considerando, como visto anteriormente, que as pesquisas podem anteceder vários anos à publicação dos artigos, seria possível aventar a hipótese, com Nascimento e colaboradoras (2013), Martins Filho e Martins (2012) e Silva, Luz e Faria Filho (2010), de que a emergência dos estudos sociais da infância no Brasil no início da década anterior tenha, de certa forma, impactado nos modos de pesquisar crianças e infância, com especial atenção à voz das crianças. É importante, contudo,

levar em consideração que, como lembram Montgomery (2009) e Woodhead e Faulkner (2005), autores da antropologia e da psicologia do desenvolvimento já faziam uso de entrevistas e observações de crianças. Ora, por maior que seja a importância dos estudos sociais da infância na construção de novos paradigmas teóricos e metodológicos, é necessário rigor e atenção para não atribuir a eles, com demasiada facilidade, as mudanças observadas no campo.

Assim, buscando melhor investigar o incremento de relatos de pesquisas que ouviram crianças, optou-se por distribuí-los em três quadriênios⁶³ de acordo com o ano de publicação, considerando cada artigo a partir da perspectiva predominante de pesquisa com criança (CHRISTENSEN; PROUT, 2002). Para buscar pistas acerca do impacto dos estudos sociais da infância nas pesquisas brasileiras com crianças, era necessário verificar se o incremento no número de artigos do *corpus* representava, também, um crescimento de pesquisas identificadas com as perspectivas da criança como ator social e como participante da pesquisa, pois, sendo estas as ênfases dos estudos sociais da infância, o possível impacto do campo seria maior entre tais artigos.

O crescimento numérico desses artigos foi, de fato, verificado (Gráfico 3.2). No primeiro quadriênio considerado (2001-2004) foram publicados sete artigos que assumem as crianças como atores sociais e nenhum artigo que relata pesquisa em que, em alguma medida, as crianças foram tomadas também como pesquisadoras. Entre os anos de 2005 e 2008, 12 artigos do *corpus* foram publicados assumindo crianças como atores sociais e mais um, assumindo-as também como pesquisadoras (PÉREZ et al., 2008). No último quadriênio (2009-2012), o número de artigos que relatam pesquisas consonantes com a perspectiva da criança como ator social cresceu para 28 e o de artigos em que as crianças são tomadas também como pesquisadoras subiu para quatro (DIAS, 2010; MÜLLER, 2012; XAVIER FILHA, 2011; 2012). O crescimento do número de artigos que relatam pesquisas que adotam uma das duas perspectivas identificadas com os estudos sociais da infância foi, portanto, da ordem de 457,1%, entre o primeiro (7 artigos) e o terceiro quadriênio (32 artigos) analisados.

⁶³ Para que o número de anos contemplados pudesse ser igualmente dividido em três períodos, os artigos publicados no ano de 2000 não foram contabilizados nessa parte da análise.

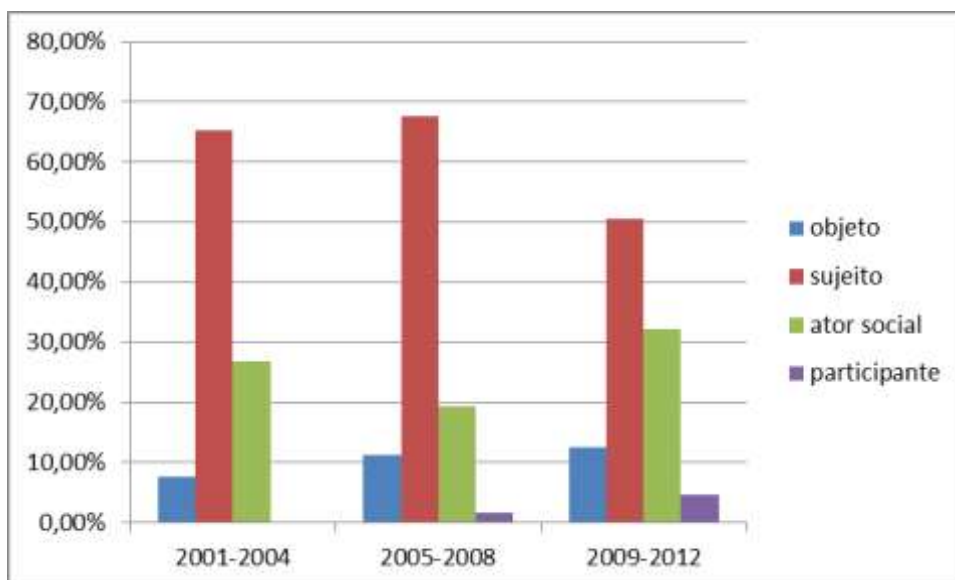


Gráfico 3.2 – Distribuição dos artigos por perspectiva predominante e por quadriênio de publicação

Ainda assim, relacionando tais números com o número geral de artigos do *corpus* publicados ao longo de cada um dos quadriênios, verificou-se que o percentual de artigos que relatam pesquisas desenvolvidas sob essas duas perspectivas – a do ator social (26,8%) e a da criança participante na pesquisa (2,8%) – continua significativamente menor do que o número de artigos que consideram as crianças dentro de abordagens mais tradicionais de pesquisa sobre infância, nas quais elas são tomadas como objeto (11,7%) e, principalmente, como sujeitos (58,7%).

3.2.1.2. Distribuição geográfica: a persistente concentração regional

Nota-se que as pesquisas com o envolvimento de crianças aqui analisadas concentram-se geograficamente nas regiões Sudeste e Sul do país, acompanhando a tendência observada em relação à produção acadêmica brasileira em geral (SUEHIRO et al., 2007; NASCIMENTO et al., 2013; SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010). A grade de análise previu três entradas para captar a origem geográfica: uma referente ao local de publicação dos periódicos; outra sobre o local de desenvolvimento da pesquisa relatada; e a terceira sobre o local das universidades a

que os autores dos artigos se vinculam. A sistematização dessas informações está apresentada na Tabela 3.5.

Tabela 3.5 – Distribuição dos artigos por região de desenvolvimento da pesquisa, local de publicação do periódico e da universidade em que os autores atuam

| regiões | pesquisa | universidade de atuação dos autores | localização do periódico |
|------------------|----------|-------------------------------------|--------------------------|
| Sudeste | 42,5% | 45,3% | 45,3% |
| Sul | 19,5% | 25,5% | 38,0% |
| Nordeste | 17,9% | 19,9% | 7,8% |
| Centro-Oeste | 4,5% | 7,5% | 8,9% |
| Norte | 1,1% | 1,2% | ---- |
| mista | 0,5% | ---- | ---- |
| todo Brasil | 0,5% | ---- | ---- |
| exterior | ---- | 0,6% | ---- |
| não identificado | 13,4% | ---- | ---- |
| total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

As pesquisas são desenvolvidas prioritariamente na região Sudeste (42,5%), mas também são significativos os percentuais de pesquisas nas regiões Sul (19,5%) e Nordeste (17,9%). As regiões Norte (1,1%) e Centro-Oeste (4,5%), por outro lado, estão sub-representadas no *corpus* enquanto *lócus* de pesquisa. De acordo com esses dados, crianças da região Sudeste estiveram 38 vezes mais envolvidas em pesquisas do que as da região Norte do país.

É importante observar também que a organização da Tabela 3.5 por regiões esconde a reduzida distribuição geográfica pelas unidades federativas. Assim, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas na região Norte referem-se apenas ao estado do Pará; 66,7% das pesquisas do Centro-Oeste referem-se ao Distrito Federal; 61,8% das pesquisas da região Sul foram desenvolvidas no Rio Grande do Sul; 57,9% das pesquisas do Sudeste foram realizadas em São Paulo e outros 26,3%, no estado do Rio de Janeiro. Foi na região Nordeste que pudemos observar a distribuição dos locais das pesquisas mais dispersa pelos estados: 28,1% em Pernambuco; 21,9% na Bahia; 20,3% na Paraíba; 12,5% no Ceará; 9,5% no Rio Grande do Norte e outros 9,4% em Sergipe.

Além disso, observou-se também que 24,6% do total de artigos do *corpus* relatam pesquisas desenvolvidas no estado de São Paulo.

Vale destacar ainda que, entre os artigos analisados, não foram identificadas pesquisas desenvolvidas em 11 estados brasileiros, a saber: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Concentração semelhante foi observada igualmente em relação aos vínculos institucionais dos autores dos artigos. Tomados apenas os artigos escritos por professores universitários (quase 90%, como anteriormente visto) e considerando-se o autor de maior titulação de cada artigo (ou o primeiro, no caso de empate), observou-se que os artigos foram escritos principalmente por professores de universidades da região Sudeste (45,3%); Sul (25,5%); e Nordeste (19,9%). Apenas 7,4% dos artigos são de autoria de professores de universidades da região Centro-Oeste e somente 1,2% dos artigos foram escritos por professores vinculados às universidades da região Norte.

As pesquisas foram realizadas predominantemente no Sudeste e no Sul, tiveram, em geral, a autoria de pesquisadores dessas mesmas regiões e foram, em sua maioria, publicadas por periódicos situados também nessas áreas. Foi na região Sudeste que 45,3% dos artigos foram publicados. Outros 38% deles estão em periódicos da região Sul. A região Centro-Oeste também esteve representada, com a publicação de 8,9% dos artigos, quase todos do Distrito Federal, e a região Nordeste foi o *lócus* de publicação de 7,8% dos artigos, todos pelo mesmo periódico (*Estudos de Psicologia*, Natal). Vale destacar ainda a ausência de periódicos da região Norte. De fato, não há nenhum periódico das áreas aqui abordadas publicado nessa região entre os classificados como A1 ou A2 pelo Qualis (CAPES).

Apesar de virem sendo implementadas ações do Governo Federal dirigidas à diminuição da concentração regional da produção acadêmica brasileira (Capítulo 2), o *corpus* ora analisado parece indicar o aumento da concentração de artigos por região nos últimos anos (Gráfico 3.3).

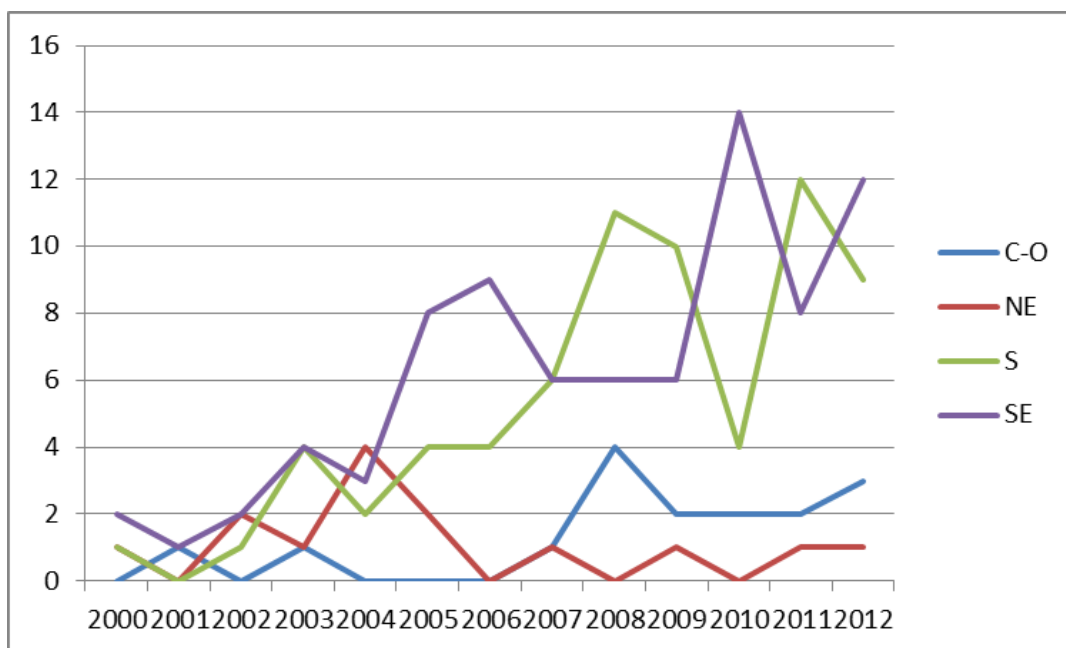


Gráfico 3.3 – Distribuição dos artigos por região de publicação e por ano

Descritas as características gerais dos artigos analisados, o subtópico seguinte centra-se em aspectos que ajudam a responder quem são as crianças que participam das pesquisas acadêmicas das quatro áreas aqui enfatizadas.

3.2.2. As crianças envolvidas nas pesquisas e o silêncio de grupos específicos

As crianças escutadas por pesquisadores brasileiros das quatro áreas de conhecimento aqui enfatizadas têm, em geral, entre 7 e 10 anos de idade e vivem em áreas urbanas das regiões Sul e Sudeste do país. Nota-se uma lacuna entre essas pesquisas no que se refere às crianças pequenas, às que vivem em áreas não urbanas e às que moram nas regiões Norte e Centro-Oeste. Este subtópico apresenta e discute os resultados das análises da caracterização predominante das crianças, da localização delas e de seus principais atributos em relação à faixa etária, ao sexo, à cor e à classe social.

3.2.2.1. As crianças como alunas

As crianças que participaram das pesquisas relatadas nos artigos foram tomadas principalmente em sua condição de alunas (em 31,8% dos artigos), de portadoras de necessidades especiais (em 14,0% dos artigos), de doentes (em 10,1% dos artigos), de institucionalizadas em abrigos ou instituições de privação de liberdade (em 6,2% dos artigos) e de filhas (em 5,6% dos artigos), conforme se mostra na Tabela 3.6. Elas foram tomadas enquanto alunas não apenas em investigações sobre a escola/creche, mas em pesquisas sobre quase todos os temas enfatizados pelos artigos.

Tabela 3.6 – Distribuição dos artigos pelas principais caracterizações das crianças

| caracterização principal da(s) criança(s) | número de artigos | percentual |
|--|--------------------------|-------------------|
| aluna | 57 | 31,8% |
| com necessidades especiais | 25 | 14,0% |
| criança/sem caracterização específica | 23 | 12,8% |
| doente | 18 | 10,1% |
| institucionalizada | 11 | 6,2% |
| filha | 10 | 5,6% |
| em conflito com a lei | 7 | 3,9% |
| vítima de maus-tratos/abuso | 6 | 3,4% |
| trabalhadora | 5 | 2,8% |
| em situação de rua | 3 | 1,7% |
| de área rural | 2 | 1,1% |
| grávida ou com filhos | 2 | 1,1% |

Coerentemente com a caracterização das crianças principalmente como alunas, nota-se também que os estabelecimentos educacionais são os locais nos quais mais se desenvolvem pesquisas com crianças (43% dos artigos, excluindo aqueles que omitem o local da pesquisa). Tal resultado coincide com os encontrados em outros levantamentos bibliográficos, como o de Martins Filho e Martins (2012), que tomou como fonte os relatos de pesquisas com crianças apresentados na ANPEd, e o de Cunha e Fernandes (2012), sobre dissertações e teses defendidas na Universidade do Minho. O risco, como alertam pesquisadores dos estudos sociais da infância, é as crianças permanecerem enquadradas no lugar de “alunas”.

As investigações sobre infância, como afirma Delalande (2011), não se desconectam do lugar de onde extraem o seu material. Como ela diz, “à escala de um pesquisador, os objetos de estudo também se redefinem em função das realidades do terreno, entendido ao mesmo tempo como lugar de reflexão e lugar de intercâmbio com atores sociais” (p. 69). É importante lembrar que, mesmo sendo a escola um local intensamente controlado por adultos, ela não seria o que é sem a contribuição das crianças, enquanto atores sociais (DELALANDE, 2011). Mesmo assim, as repercussões da concentração de pesquisas neste tipo de instituição, nos parece, devem ser consideradas. O que se torna ainda mais relevante se levarmos em conta que as pesquisas realizadas em instituições educacionais privilegiam a inserção em sala de aula: somente uma delas foi desenvolvida no pátio escolar (FERNANDES; ELALI, 2008) e apenas 16,9% realizaram-se *também* no parque ou no pátio.

Tabela 3.7 – Distribuição dos artigos por local de realização das pesquisas

| local da pesquisa | número de artigos | percentual |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------|
| estabelecimento educacional | 77 | 43,0% |
| estabelecimento de saúde | 25 | 14,0% |
| consultórios | 15 | 8,4% |
| abrigo | 10 | 5,6% |
| residência | 9 | 5,0% |
| rua ou espaço público | 7 | 3,9% |

Como era de se esperar, as creches e as escolas são os locais escolhidos principalmente quando os autores dos artigos são pedagogos: 70,8% dos artigos escritos por eles relatam pesquisas em creches ou escolas (Tabela 3.8). Entre os artigos de autoria de psicólogos, a taxa cai para 36,1%, e locais como hospitais ou serviços de saúde (17,5%), consultórios (10,3%) e abrigos (9,3%) concentram percentuais significativos de pesquisas. Os artigos de autoria de cientistas sociais, por sua vez, dividem-se, quanto ao lugar de desenvolvimento da pesquisa, entre instituição de cumprimento de medida socioeducativa, rua ou espaço público e vara da infância e juventude.

Tabela 3.8 – Distribuição dos artigos por local de realização das pesquisas e por área dos autores

| local da pesquisa | cientistas sociais | pedagogos | psicólogos |
|---|---------------------------|------------------|-------------------|
| escola/creche | ---- | 70,8% | 36,1% |
| hospital ou serviço de saúde | ---- | 4,2% | 17,5% |
| consultório/clínica | ---- | ---- | 10,3% |
| residência | ---- | 4,2% | 6,2% |
| rua ou espaço público | 33,3% | 4,2% | 5,2% |
| abrigo | ---- | ---- | 9,3% |
| múltiplo | ---- | 9,3% | 5,2% |
| instituição de atendimento | ---- | 4,1% | 1,0% |
| local de cumprimento de medida socioeducativa | 33,3% | ---- | 2,1% |
| local de preferência de cada participante | ---- | ---- | 2,1% |
| museu | ---- | 4,1% | ---- |
| vara da infância e juventude | 33,3% | ---- | 1,0% |
| total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Apenas nove (5,0%) dos 179 artigos analisados relatam pesquisas desenvolvidas com crianças em contexto não urbano (LEITE, 2002; CORREIA; GIOVANETTI; GOUVEA, 2007; SANTOS; DIAS, 2010; XAVIER FILHA, 2011; 2012; PIRES, 2012; REIS et al, 2012; SANTOS et al, 2012; SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012). Entre eles, o local priorizado para a pesquisa é a rua ou outros espaços públicos (4 artigos) e a região predominante é a Nordeste (4 artigos), seguida por Centro-Oeste e Sudeste (2 cada). Os temas mais enfatizados são o brincar (3 artigos) e as relações de gênero (2).

Nessas pesquisas, as crianças são caracterizadas prioritariamente pelo próprio contexto onde vivem: são crianças de área rural (LEITE, 2002; SANTOS; DIAS, 2010), do MST (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVEA, 2007), de comunidade ribeirinha (REIS et al., 2012), do semiárido (PIRES, 2012) e quilombolas (SANTOS et al., 2012).

3.2.2.2. A faixa etária das crianças

Ainda buscando responder à pergunta sobre quem são as crianças envolvidas nas pesquisas, procurou-se verificar suas idades tal como informadas pelos artigos.

Tal verificação se deu por dois diferentes caminhos: a distribuição dos artigos por idade das crianças (o artigo como unidade); e a distribuição das idades por frequência de aparição nas amostras reportadas nos artigos (a idade como unidade).

No primeiro caminho, buscou-se classificar os artigos de acordo com a idade das crianças, tendo como referência as faixas etárias estipuladas para cada nível de ensino: 0 a 2 anos de idade correspondendo à creche, 3 a 5 correspondendo à pré-escola, 6 a 10 correspondendo à primeira etapa do ensino fundamental, 11 a 14 correspondendo à etapa final do ensino fundamental e mais de 15 correspondendo ao ensino médio (BRASIL, 2006). Muitos artigos, no entanto, como era de se esperar, não se ativeram a tal distribuição e o percentual de faixa etária mista identificado entre as pesquisas relatadas foi bastante alto (52,0%), o que dificultou a comparação dos artigos em relação a este aspecto.

De qualquer forma, excluindo os artigos nos quais essa categoria foi classificada como mista (por exemplo, os que caracterizam as idades das crianças como “até 10 anos”, “a partir de 3 anos” ou de “2 a 12 anos”) e também aqueles que não apresentaram informações sobre as idades das crianças (7,3%), foi possível observar uma concentração maior de pesquisas com crianças de idade entre 6 e 10 anos (42,5%), além de uma baixa incidência de pesquisas com participantes com mais de 15 anos (6,8%) (Tabela 3.9). Antes de concluir que esse grupo esteja pouco representado, no entanto, é preciso considerar que é provável que muitos artigos que relatam pesquisas com participantes de mais de 15 anos não tenham sido capturados nas buscas realizadas com os descritores “criança” e “infância”. Para esse grupo, “adolescência” ou “juventude” seriam descritores mais eficientes.

Tabela 3.9 – Distribuição dos artigos por grupo de idade das crianças envolvidas

| | número de artigos | percentual |
|-----------------|-------------------|------------|
| 0-2 anos | 12 | 16,4% |
| 3-5 anos | 14 | 19,2% |
| 6-10 anos | 31 | 42,5% |
| 11-14 anos | 11 | 15,1% |
| 15 anos ou mais | 5 | 6,8% |
| total | 73 | 100,0% |

A outra forma adotada para analisar a idade das crianças participantes das pesquisas inspirou-se em McNamee e Seymour (2012). Os autores buscaram responder quem seriam as crianças representadas pelos estudos sociais da infância, analisando, para isso, a idade das crianças nos artigos publicados por três dos principais periódicos sobre infância (*Childhood*, *Children's Geographies* e *Children and Society*). As mesmas dificuldades encontradas aqui foram observadas por eles: muitos artigos não informam a idade das crianças e outros trazem intervalos tão amplos de idade (“mais de 8 anos” ou “até 15 anos”, por exemplo), que impossibilitam saber ao certo quantos anos as crianças, de fato, tinham na data da pesquisa. A forma encontrada pelos autores para resolver tal dificuldade foi apresentar não o número de crianças em cada grupo de idade pesquisado, mas o potencial de cada grupo ser incluído nas pesquisas que se basearam nas amostras descritas pelos artigos analisados. Em outras palavras, McNamee e Seymour consideraram como uma unidade cada ano dos intervalos de idade apresentados. Um estudo, por exemplo, que informasse que a idade das crianças era de até 4 anos, teria seus dados contabilizados nas colunas referentes à idade das crianças: no zero, no um, no dois, no três e no quatro; outro estudo, que apresentasse um intervalo de idade entre 11 e 13 anos, computaria uma unidade para o 11, outra para o 12 e outra ainda para o 13. Esta forma de medição não possibilita relacionar as diferentes variáveis analisadas nos artigos, por exemplo, os temas e as idades, mas, por outro lado, permite o exame da distribuição dos grupos de idade potencialmente privilegiados em relação aos demais. Procedendo dessa maneira, McNamee e Seymour encontraram uma hiperrepresentação do grupo de crianças entre 10 e 12 anos entre os artigos analisados.

A concentração por faixa etária foi também observada aqui, como se mostra no Gráfico 3.4. O pico das idades reportadas em nosso *corpus* está entre 7 e 10 anos, e a idade de 9 anos é a mais presente nas amostras das pesquisas relatadas. Ao que parece, crianças de 9 anos têm duas vezes mais chances de serem incluídas nas pesquisas do que outras de 14 anos, ou mais de quatro vezes mais chances do que crianças de 3 anos.

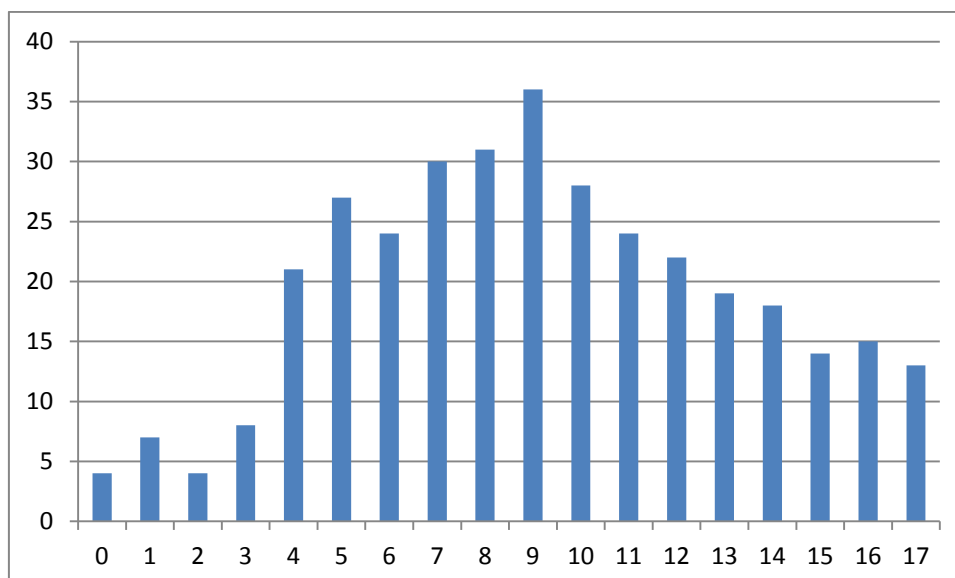


Gráfico 3.4 – Distribuição de idades estudadas conforme descrição das amostras nos artigos

Como se vê, as crianças pequenas são sub-representadas nas pesquisas relatadas no *corpus*. Apesar disso, é preciso dizer que aqui elas aparecem muito mais do que entre os artigos analisados por McNamee e Seymour (2012), nos quais sua presença foi praticamente inexistente. As explicações para as diferenças encontradas nas duas pesquisas talvez possam ser atribuídas às diferenças entre o contexto brasileiro, enfatizado por esta pesquisa, e o internacional, analisado por McNamee e Seymour (2012). Elas podem ser atribuídas também à pouca atenção dada aos bebês pelos estudos sociais da infância, conforme Rosemberg (2003; 2008) tem apontado. A pesquisa de McNamee e Seymour estabeleceu como recorte artigos publicados em revistas reconhecidas pela publicação de pesquisas dos estudos sociais da infância. Esta pesquisa, ao contrário, não se restringiu a análise de produções desse campo. Com efeito, em nosso *corpus*, os artigos que relatam pesquisas com crianças de 0 a 2 anos não fazem qualquer referência aos estudos sociais da infância e todos eles são de autoria de psicólogos. Entre as pesquisas desenvolvidas junto a crianças de 3 a 5 anos, há algumas referências (27,3%) a esse campo de estudos (MARTINS FILHO, 2008; MARTINS; GARANHANI, 2011; PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012). Elas também contam com a participação expressiva de autores psicólogos (71,4%), mas a participação de pedagogos é

significativa (50%)⁶⁴ e um dos artigos foi escrito em coautoria com um cientista social (MIRANDA et al., 2010).

Assim, partindo dos artigos aqui analisados, é possível afirmar que os bebês continuam sendo objeto (e sujeitos) de pesquisas apenas na área da psicologia e, entre essas pesquisas, o diálogo com os estudos sociais da infância permanece ausente⁶⁵.

3.2.2.3 Sexo, raça/etnia e classe social das crianças

Nota-se uma prevalência de meninos entre as crianças participantes das pesquisas relatadas. Dos artigos (148) que apresentam informações sobre o sexo das crianças envolvidas, 66,9% relatam pesquisas com meninos e meninas, 20,3% apenas com meninos e 12,8% apenas com meninas (Tabela 3.10). Há, portanto, uma diferença de quase 8% entre os artigos que escutaram apenas meninos e os que escutaram apenas meninas, o que talvez possa ser parcialmente explicado pela abordagem por alguns artigos de dois temas que predominantemente se relacionam aos meninos: o autismo (abordado em 2 artigos) e o ato infracional (abordado em 5).

Tabela 3.10 – Distribuição dos artigos por sexo das crianças participantes das pesquisas

| sexo | número de artigos | percentual |
|-----------|-------------------|------------|
| ambos | 99 | 66,9% |
| feminino | 19 | 12,8% |
| masculino | 30 | 20,3% |
| total | 148 | 100,0% |

Bem menos mencionado entre os artigos analisados foi o atributo cor/raça: apenas 13 artigos (7,3%) trazem informações acerca da pertença racial das crianças que participaram das pesquisas. Eles informam, em geral, que crianças de

⁶⁴ A soma dos dois percentuais ultrapassa 100% por conta dos artigos de autoria conjunta de psicólogos e pedagogos.

⁶⁵ Apesar de não terem sido observadas no *corpus*, talvez pelo fato de que as pesquisas por vezes antecedem muito à publicação dos artigos, Nascimento e colaboradoras (2013) apontam que alguns grupos de pesquisa brasileiros que utilizam os aportes dos estudos sociais da infância atualmente vêm se dedicando a pesquisas com bebês, por exemplo, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina, e o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 (NMPEEC), da Universidade Federal Fluminense.

diferentes pertencas raciais fazem parte do grupo pesquisado (9 artigos), mas há também pesquisas realizadas apenas com crianças brancas (FERNANDES et al., 2008; LEITE et al., 2003), apenas com crianças negras (SANTOS et al., 2012) e com uma criança nissei (DEL PRETTE, 2012).

Considerando os estudos que apontam para a raça como um dos eixos de subordinação das sociedades contemporâneas, surpreende o fato de 92,7% dos artigos não mencionarem tal atributo. Cabe ressaltar que tal omissão foi identificada em todas as áreas aqui enfatizadas. Faltam informações a esse respeito em 94,3% dos artigos escritos por pedagogos, em 93,3% dos artigos de autoria de psicólogos e em 81,2% dos artigos de cientistas sociais.

Em relação à classe social das crianças que participaram das pesquisas, 40,23% dos artigos também não trazem informações. Entre os artigos que a especificam (107), a maior parte (59,8%) desenvolveu pesquisas com crianças das camadas populares (Tabela 3.11).

Tabela 3.11 – Distribuição dos artigos por classe social das crianças envolvidas nas pesquisas

| classe social | número de artigos | percentual |
|----------------------|--------------------------|-------------------|
| alta | 1 | 0,9% |
| baixa | 64 | 59,8% |
| média | 23 | 21,5% |
| mista | 19 | 17,8% |

Os artigos que menos apresentam informações a esse respeito são os de autoria de pedagogos (50%), seguidos pelos escritos por psicólogos (38,5%) e por cientistas sociais (18,2%). Outras diferenças da produção analisada em relação às quatro áreas de conhecimento são apresentadas e discutidas no subtópico a seguir.

3.2.3. Predominância da psicologia e quase ausência das ciências sociais

A concentração da produção acadêmica analisada na área de psicologia e a sua escassez na antropologia e na sociologia pôde ser observada tanto em relação às áreas das revistas, quanto em relação à área de graduação dos autores. Como se mostra na Tabela 3.12, mais da metade dos artigos (57,5%) foi publicada em

revistas da área de psicologia. Há ainda outros dois artigos (1,1%) publicados por revistas de psicanálise e psicopatologia. O percentual de artigos publicados por revistas da educação também é significativo (36,9%), mas nos pareceu baixo, pois o número de revistas consultadas avaliadas pela CAPES dentro da área da educação (49) é maior do que a soma das revistas avaliadas dentro das outras três áreas (16 da psicologia, 15 da sociologia e nove da antropologia)⁶⁶.

Os periódicos de ciências sociais, ou os específicos de sociologia e de antropologia, praticamente não publicaram pesquisas com o envolvimento de crianças ao longo do recorte temporal aqui focalizado. Dessas áreas, apenas dois periódicos aparecem como veículos de publicação de artigos do *corpus*, o *Mana* (UFRJ), alinhado editorialmente à antropologia social, com dois artigos publicados (HIKIJ, 2006; PIRES, 2012), e o periódico *Novos Estudos CEBRAP*, orientado às ciências sociais em geral, com um artigo publicado (MIRAGLIA, 2005).

Tabela 3.12 – Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos periódicos

| área do periódico | número de artigos | percentual |
|---------------------|-------------------|------------|
| psicologia | 103 | 57,5% |
| educação | 66 | 36,9% |
| ensino de ciências | 3 | 1,7% |
| antropologia social | 2 | 1,1% |
| estudos de gênero | 2 | 1,1% |
| ciências sociais | 1 | 0,6% |
| psicanálise | 1 | 0,6% |
| psicopatologia | 1 | 0,6% |
| total | 179 | 100,0% |

Em relação à área de graduação de seus autores, 54,2% dos artigos foram escritos exclusivamente por psicólogos, 13,4% por pedagogos e apenas 1,7% por pesquisadores graduados em ciências sociais⁶⁷ – todos eles pós-graduados em antropologia (Tabela 3.13). Outros 30,7% contaram com a autoria de pesquisadores de mais de uma área. No total, foi possível verificar que 75,4% dos artigos (135)

⁶⁶ Ver Tabela 3.1, do Tópico 3.1.1 (p. 131).

⁶⁷ A distinção entre sociólogos e antropólogos não foi, inicialmente, realizada em relação à área de graduação, pois a maior parte deles, conforme verificado em seus currículos lattes, graduou-se em cursos que não distinguem essas duas áreas, a especialização em uma delas foi feita posteriormente, na pós-graduação.

contam com a autoria de psicólogos; 29% (52), contam com a autoria de pedagogos; e 6,1% (11), com a autoria de cientistas sociais.

Tabela 3.13 – Artigos por área de graduação dos autores

| área | número de artigos | percentual |
|------------------|-------------------|------------|
| psicologia | 97 | 54,2% |
| educação | 24 | 13,4% |
| ciências sociais | 3 | 1,7% |
| múltiplos | 55 | 30,7% |
| total | 179 | 100,0% |

Nesse aspecto, diferentemente do que Rocha (1999) e Silva, Luz e Faria Filho (2010) observam em relação à infância e à educação, a concentração na área da psicologia parece seguir, senão uma tendência de crescimento, ao menos de permanência, como se mostra no Gráfico 3.5.

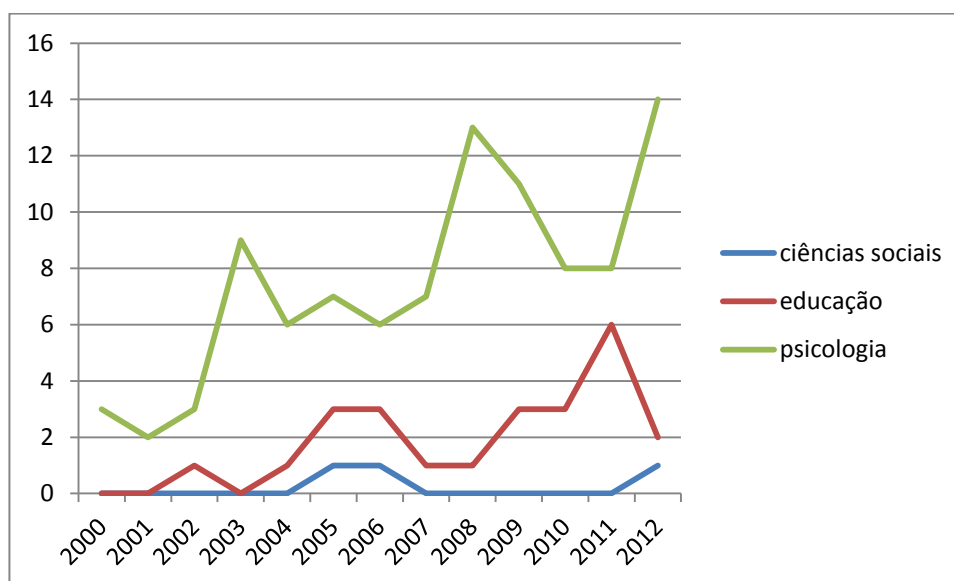


Gráfico 3.5 – Distribuição dos artigos por área dos autores e por ano

Se, em vez dos artigos, os autores forem tomados como unidade de análise, será possível observar que, entre os 359 autores, 67,1% são psicólogos (alguns deles, graduados também em outras áreas), 15,3% são pedagogos, 2,8% são graduados em ciências sociais, sendo 1,7% pós-graduados em sociologia (6 pesquisadores) e 1,1% pós-graduados em antropologia (4 pesquisadores). Além

desses, há entre os artigos do *corpus* coautores de outras 20 áreas de conhecimento, entre as quais se destacam a educação física (com 8 autores), a história (com 8 autores), a fonoaudiologia (com 6 autores) e a medicina (com 6 autores).

Assim, se sociólogos e antropólogos têm tido papel de destaque na produção acadêmica internacional sobre crianças e infância, o mesmo ainda não pode se afirmar em relação à produção brasileira, pelo menos, em relação às pesquisas com o envolvimento de crianças. E isso se confirma até entre as pesquisas identificadas com as novas perspectivas paradigmáticas: da criança como ator social e como participante da pesquisa⁶⁸ (CHRISTENSEN; PROUT, 2002), anteriormente discutidas (Tópico 2.2.1). Qualquer que seja a perspectiva de pesquisa enfatizada, sociólogos e antropólogos estão sub-representados (Tabela 3.14). Os psicólogos, por sua vez, são maioria entre os autores dos artigos associados com as perspectivas da criança como objeto (95,2%), como sujeito (64,4%) e também como ator social (61,2%). E os pedagogos são maioria entre os autores dos artigos associados à perspectiva da criança como participante e copesquisadora (80,0%).

Ainda que não possa ser considerado surpreendente, chama a atenção o fato de que todos os artigos nos quais as crianças foram tomadas predominantemente como objeto sejam de autoria, exclusiva ou não, de psicólogos. Parecem pesar aí heranças da psicometria e de correntes como o behaviorismo, que concebem crianças (e mesmo adultos) como seres controláveis (WOODHEAD; FAULKNER, 2005).

⁶⁸ Assim como Christensen e Prout (2002) já haviam observado, também em nosso *corpus* foi possível verificar que, com certa frequência, concepções e práticas constitutivas de uma das perspectivas misturam-se nos artigos com outras de perspectiva diversa. Neste aspecto, portanto, a categorização baseou-se na perspectiva que foi considerada predominante no artigo, nem sempre a única a que ele poderia ser associado.

Tabela 3.14 – Distribuição dos artigos por perspectiva de pesquisa e por área de conhecimento dos autores⁶⁹

| perspectiva | antropólogos | pedagogos | psicólogos | sociólogos | misto | total |
|--------------------|---------------------|------------------|-------------------|-------------------|--------------|--------------|
| objeto | ----- | ----- | 95,2% | ----- | 4,8% | 100,0% |
| sujeito | 1,9% | 17,3% | 64,4% | 1,9% | 14,5% | 100,0% |
| ator social | 2,0% | 24,5% | 61,2% | 2,0% | 10,3% | 100,0% |
| participante | ----- | 80,0% | 20,0% | ----- | ----- | 100,0% |

Tomando as áreas separadamente, é, por outro lado, possível afirmar que a perspectiva de pesquisa predominante entre antropólogos, pedagogos, psicólogos e sociólogos é aquela que concebe a criança como sujeito, com ideias próprias (Tabela 3.15). Acerca das perspectivas enfatizadas pelos estudos sociais da infância, identificam-se entre artigos de autoria de pesquisadores das quatro áreas trabalhos associados à perspectiva da criança como ator social e, apenas entre pedagogos e psicólogos, trabalhos associados à perspectiva da criança como participante e copesquisadora. Estes últimos são escassos. Em apenas cinco artigos as crianças puderam participar também (ainda que em nível restrito) de decisões acerca das pesquisas (DIAS, 2010; MÜLLER, 2012; PÉREZ et al., 2008; XAVIER FILHA, 2011; 2012). Em três destes o tema abordado foi a perspectiva das crianças acerca da cidade.

Tabela 3.15 – Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos autores e por perspectiva de pesquisa⁷⁰

| perspectiva | antropólogos | pedagogos | psicólogos | sociólogos |
|--------------------|---------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| objeto | ----- | ----- | 17,0% | ----- |
| sujeito | 66,7% | 52,9% | 56,8% | 66,7% |
| ator social | 33,3% | 35,3% | 25,4% | 33,3% |
| participante | ----- | 11,8% | 0,8% | ----- |
| total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

⁶⁹ Artigos escritos por autores de uma dessas quatro áreas em conjunto com outros de área de conhecimento diversa (por exemplo, educação física, história e fonoaudiologia) foram aqui considerados a partir do autor antropólogo, pedagogo, psicólogo ou sociólogo. Os artigos classificados como “misto” apresentam autores de pelo menos duas das quatro áreas enfatizadas.

⁷⁰ Idem.

Ainda que a formação inicial dos autores tenha sido em determinada área, o percurso acadêmico posterior poderia aproximá-los de áreas distintas. Pensando nisso, verificou-se também a relação entre as áreas de graduação dos autores e as áreas das revistas nas quais publicaram os artigos analisados. Observou-se uma intensa coerência entre esses dois aspectos: antropólogos publicaram em revistas de antropologia social ou de ciências sociais; pedagogos publicaram, predominantemente, em revistas de educação; e psicólogos, em revistas de psicologia (Tabela 3.16).

Tabela 3.16 – Distribuição dos artigos por área de conhecimento dos autores e área das revistas⁷¹

| área da revista | antropólogos | pedagogos | psicólogos | sociólogos |
|---------------------|--------------|-----------|------------|------------|
| antropologia social | 66,7% | ----- | ----- | ----- |
| ciências sociais | 33,3% | ----- | ----- | ----- |
| educação | ----- | 87,5% | 14,4% | ----- |
| estudos de gênero | ----- | 8,3% | ----- | ----- |
| psicologia | ----- | 4,2% | 84,6% | ----- |
| psicopatologia | ----- | ----- | 1,0% | ----- |
| total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

A predominância de psicólogos e a participação, também significativa, de pedagogos no *corpus* se traduzem na concentração extrema de mulheres: elas são 86,1% dos autores (Tabela 3.17). Além do predomínio de mulheres entre psicólogos (SUEHIRO et al., 2007) e pedagogos (MARON, 2010), tal concentração pode ser explicada por duas outras ordens de circunstâncias: pela predominância de mulheres entre estudantes de graduação e de pós-graduação brasileira (ROSEMBERG, 2008); pelo fato da temática relacionada à infância na prática profissional, acadêmica e ativista vir mobilizando mais mulheres (CALAZANS, 2000; BACCINI, 2000; PRADO, 2009).

Calazans (2000) sugere que a maior concentração de mulheres na temática relacionada à infância pode ser considerada como decorrência indireta dos processos de subordinação da infância. Ela argumenta que tal área pode ser vista

⁷¹ É importante observar que os dados apresentados pela Tabela 3.11 restringem-se aos artigos com autores de uma única área; por isso, como não há artigos no *corpus* escrito exclusivamente por sociólogos, não são apresentados dados dessa área.

como configurando espaços privilegiados para a inserção profissional de grupos sociais minoritários, por apresentarem-se como campos de baixa competitividade e como espaço de experimentação anterior à inserção profissional relacionada a temas mais concorridos.

Tabela 3.17 – Distribuição dos autores por sexo

| sexo | número de artigos | percentual |
|------------------|-------------------|------------|
| feminino | 309 | 86,1% |
| masculino | 49 | 13,6% |
| não identificado | 1 | 0,3% |
| total | 359 | 100,0% |

Yamamoto e colaboradores (1999), tomando a produção acadêmica brasileira de psicólogos como fonte, e Prado (2009), partindo de artigos de psicólogos sobre trabalho infantojuvenil, observam que, apesar da predominância de mulheres, são os homens os que apresentam maiores índices de produtividade. Nesta pesquisa, a diferença foi pouco expressiva: 14,3% dos autores homens publicaram mais de um artigo do *corpus*; entre as autoras, essa taxa foi de 11,0%. Cabe considerar, além disso, que apenas mulheres (4 autoras) publicaram três ou quatro artigos.

Ainda a esse respeito, tomando os artigos e não os autores como unidade de análise, verifica-se que 73,7% deles são de autoria exclusiva de mulheres, 23,5% são de autoria conjunta entre mulheres e homens e apenas 2,8% (5 artigos) contam somente com homens entre seus autores (Tabela 3.18).

Tabela 3.18 – Distribuição dos artigos por sexo dos autores

| sexo | número de artigos | percentual |
|-----------|-------------------|------------|
| feminino | 132 | 73,7% |
| ambos | 42 | 23,5% |
| masculino | 5 | 2,8% |
| total | 179 | 100,0% |

Haveria distinção entre o perfil das crianças investigadas por mulheres e por homens? No sistema educacional brasileiro, os professores homens são mais dificilmente encontrados nas turmas de crianças pequenas. Como apontam os dados do Ministério da Educação e do INEP (2009), a presença masculina de professores é maior no ensino médio (35,6%) do que em creches (2%), pré-escolas

(4%) ou em anos iniciais do ensino fundamental (9%). O mesmo ocorreria na produção acadêmica? Segundo a análise dos artigos do *corpus*, não. Como se mostra no Gráfico 3.6, que não leva em conta os artigos classificados em categorias mistas em relação às idades das crianças pesquisadas, há uma distribuição relativamente homogênea dos artigos de autoria masculina e dos artigos escritos em parceria entre mulheres e homens no que diz respeito às idades das crianças. A concentração de pesquisas relatadas com crianças entre 6 e 10 anos de idade é observada entre os artigos escritos por mulheres. É, no entanto, necessário observar que nenhum artigo de autoria exclusivamente masculina relata pesquisa em que crianças menores de 2 anos foram escutadas.

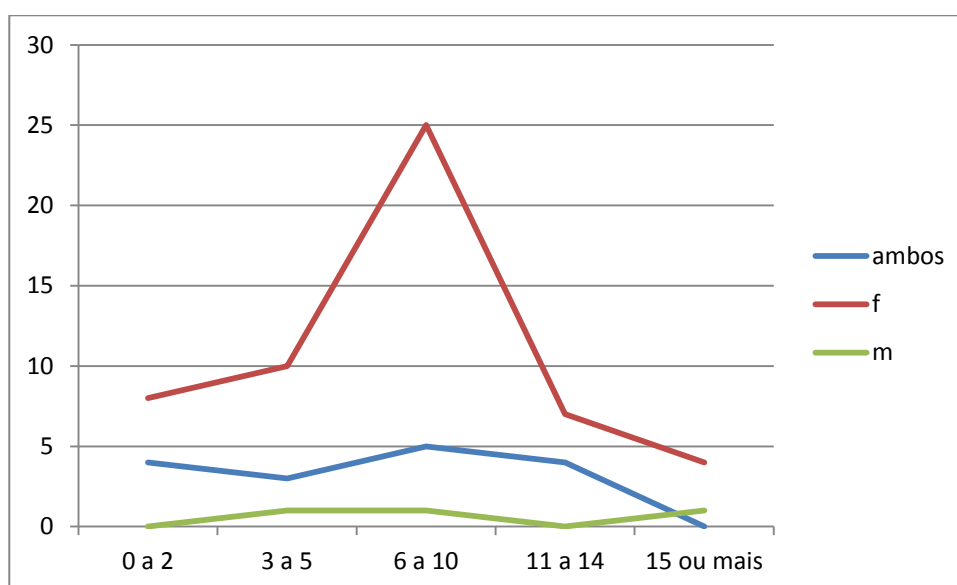


Gráfico 3.6 – Distribuição dos artigos por idade das crianças e sexo dos autores

3.2.3.1. Abordagens teóricas

Em relação à fundamentação teórica dos artigos, observou-se grande variedade. Teorias formuladas a partir de Vygotsky foram as identificadas com maior frequência no *corpus*, sendo as referências principais de 25 artigos (15,6% dos artigos que explicitam seu referencial teórico). Este autor é relacionado nos artigos a diferentes teorias (e nomenclaturas) derivadas de sua obra, por exemplo, às perspectivas sociocultural, socioconstrutivista e sociointeracionista. Somando a

esses os artigos que apresentam como perspectiva teórica a “psicologia do desenvolvimento” (7,5%), sem enfatizar um de seus autores, e aqueles que também poderiam ser classificados como oriundos da psicologia do desenvolvimento, mas que especificam autores como Piaget (2,5%) ou Bronfenbrenner (4,4%), conclui-se que 30% dos artigos filiam-se à psicologia do desenvolvimento, o que corrobora a predominância dessa área nos estudos relacionados à infância e à(s) criança(s) observada também por Guimarães (2007). Como discutido anteriormente (Capítulo 2), pesquisas como as de Rocha (1999) e de Martins Filho e Martins (2012), centradas na educação infantil, apontam para uma ruptura, em contexto nacional, com o tradicional domínio da psicologia, em especial do desenvolvimento, nos estudos da área. No que se refere às pesquisas com o envolvimento de crianças sem a mesma restrição etária, os resultados a que chegamos não nos permitem sermos enfáticas em relação a tal movimento. De fato, verificou-se um declínio na representatividade de tal abordagem entre os artigos do *corpus* nos primeiros anos abarcados por esta pesquisa, mas após esse primeiro período tal representatividade se manteve razoavelmente estável (Gráfico 3.7).

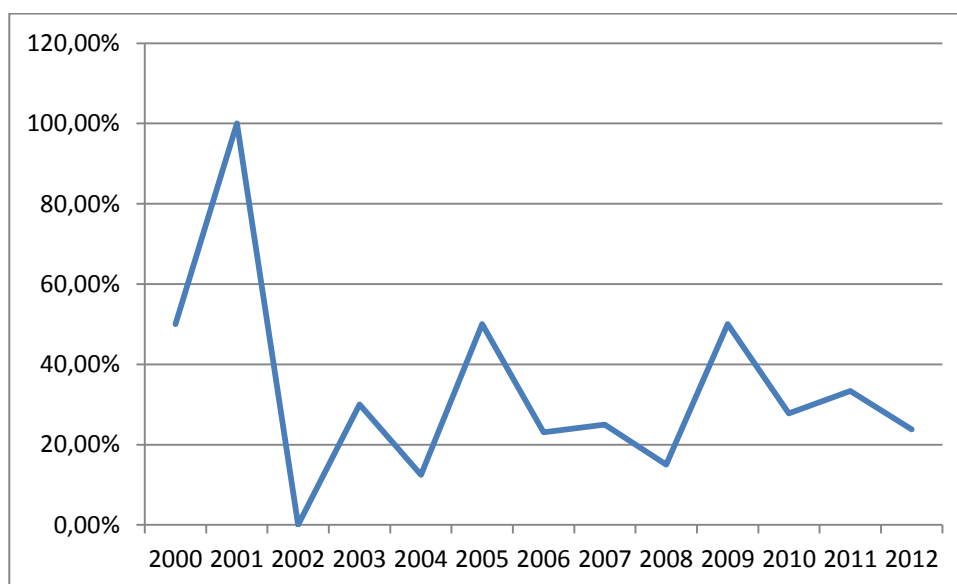


Gráfico 3.7 – Distribuição dos artigos que explicitam a fundamentação na psicologia do desenvolvimento por ano de publicação

Verificou-se também presença significativa da psicanálise, que fundamentou 19 artigos (11,9%), entre os quais, destacam-se as referências à obra de Winnicott.

Somados, os trabalhos que se filiam à abordagem cognitivo-comportamental (1,9%), ao cognitivismo (2,5%) e ao behaviorismo (3,1%) representam 7,5% dos artigos. Em menor proporção, identificaram-se também artigos que se referenciam na teoria do apego, na fenomenologia, na abordagem sistêmica, na teoria das representações sociais, na semiótica, na biologia do conhecimento, na análise institucional e em autores como Foucault, Bourdieu, Benjamin, Giddens, entre outros.

Os estudos sociais da infância serviram de referência para 10 artigos (6,3%), todos eles posteriores a 2007 (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVEA, 2007; RAMOS, 2009; MARTINS FILHO, 2008; CORSI, 2011; NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2011; MÜLLER, 2012; NÖRNBERG; PACHECO; RAPOPORT, 2012; PIRES, 2012; SALGADO, 2012; SEIXAS et al., 2012). O expressivo crescimento desse campo de estudos, como se mostra no Gráfico 3.8, pôde ser observado tanto entre os artigos que assumiram este campo como referencial central, quanto entre aqueles que apenas estabeleceram diálogos com tais estudos (16 artigos). Os autores dos estudos sociais da infância mais citados são William Corsaro (9 artigos) e os portugueses (8 artigos), em especial, Manuel Sarmiento (7 artigos).

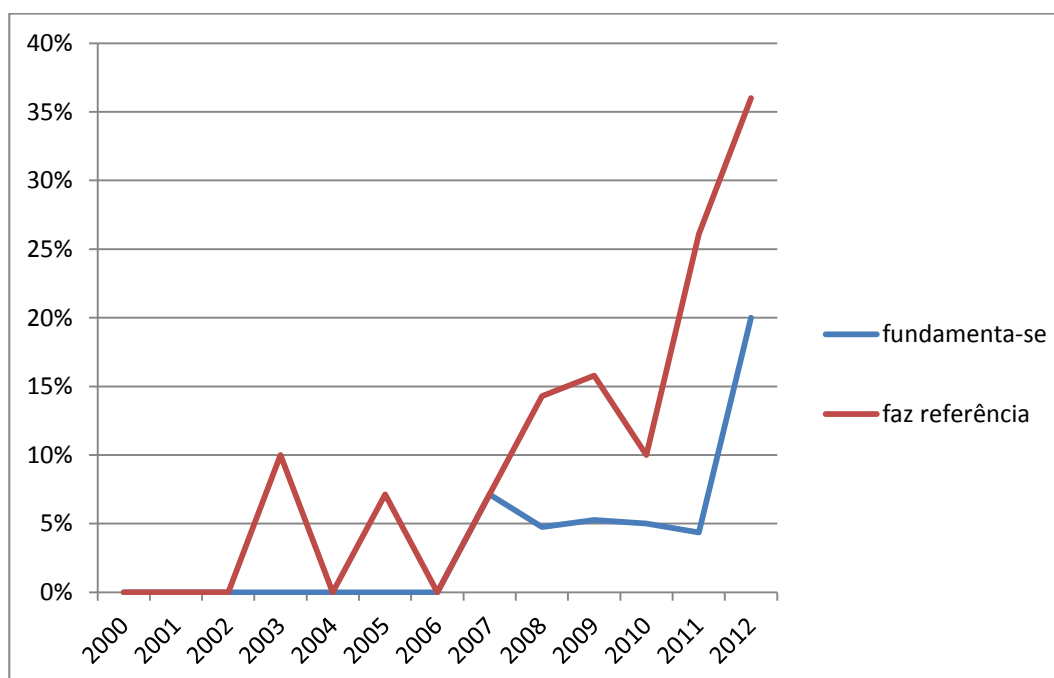


Gráfico 3.8 – Distribuição dos artigos fundamentados nos ESI e dos que estabelecem diálogo com o campo por ano de publicação

Buscando pistas acerca da influência dos estudos sociais da infância nas perspectivas de pesquisa adotadas pelos artigos, verificou-se a incidência de cada perspectiva entre os artigos que fazem alguma referência a esse campo de estudos e entre aqueles que não o fazem. Observou-se, sem surpresa, que os artigos que fazem referência ao campo estão mais bem representados entre aqueles associados à perspectiva da criança como participante/copesquisadora (40,0%), apesar de estarem representados também entre os que se associam à perspectiva da criança como ator social (32,6%) e entre os que predominantemente a concebem como sujeito (7,7%), conforme se apresenta no Gráfico 3.9 abaixo.

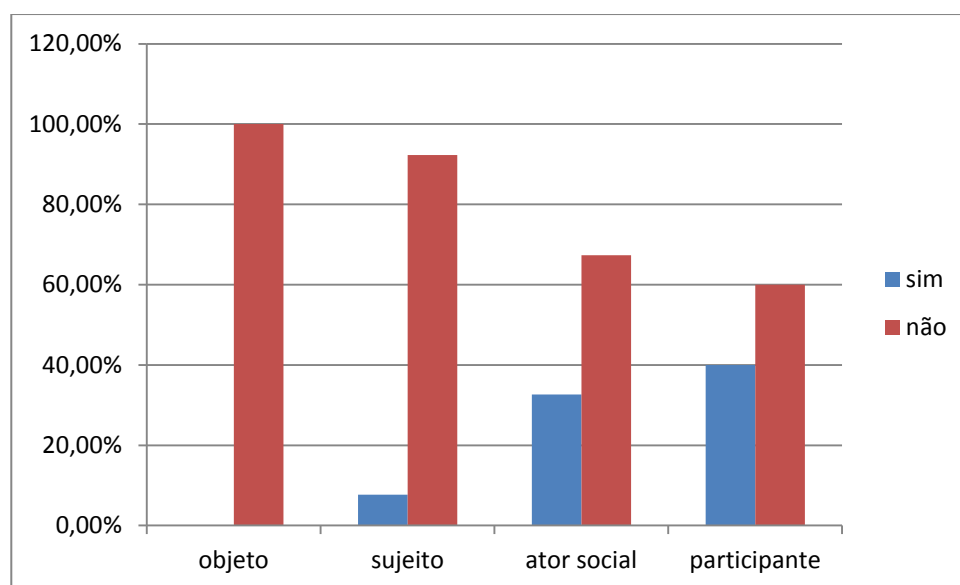


Gráfico 3.9 – Distribuição dos artigos que fazem e dos que não fazem referência aos ESI por perspectiva predominante de pesquisa

3.2.4. Caracterização das pesquisas relatadas

A caracterização das pesquisas relatadas entre os 179 artigos levou em conta o tema enfatizado, os métodos e os procedimentos reportados, a quantidade de crianças envolvidas, os atores ouvidos, os cuidados éticos explicitados e a interpretação oferecida pelos autores às falas das crianças.

3.2.4.1. Temas enfatizados

A análise dos temas predominantes entre as pesquisas relatadas foi realizada considerando-se a frequência com que cada tema apareceu no *corpus* (Tabela 3.19), sendo que muitas vezes mais de um tema foi identificado em um mesmo artigo⁷². Temas *comumente associados* a situações de vulnerabilidade foram os mais frequentes, e, dentre eles, sobressaem-se as dimensões física e biológica. São focalizados, assim, temas como as necessidades especiais (25 artigos), as doenças e os processos de adoecimento (15 artigos), a violência (9 artigos), o conflito com a lei (6), a “situação de rua” (4), a discriminação (4), o trabalho infantojuvenil (3), o abuso sexual (2), a gravidez na adolescência (2) e as drogas (2).

É importante explicitar, contudo, que com o agrupamento de artigos na categoria “temas comumente associados a situações de vulnerabilidade” não se pretende dizer que todos os artigos que abordam tais temas o fazem tomando as crianças como inexoravelmente vulneráveis. Os temas nem sempre foram tratados como condições adversas em si (por exemplo, em TRINDADE; MENANDRO, 2002; e LIMA; ALMEIDA, 2010) e, mesmo entre os artigos que enfatizaram a adversidade das situações abordadas, encontram-se aqueles que não se restringem a olhar as crianças apenas sob a ótica da vulnerabilidade e ressaltam competências por elas mobilizadas para enfrentar os desafios que se lhes apresentam (por exemplo, CALDAS; BITTENCOURT, 2012).

O segundo eixo temático que mais agrega temas focalizados pelos artigos é o das instituições. Inserem-se aí os artigos que abordaram a família (31 artigos), a escola/creche (25 artigos) e as entidades com programas de abrigo (13 artigos).

O terceiro eixo – brincadeiras e pares – agrega o tema do brincar (26 artigos) e da interação entre pares (13 artigos).

O quarto, denominado de temas gerais, inclui a mídia (7 artigos), as artes (6 artigos), a cidade (4 artigos) e o ambiente (4 artigos). Por fim, dois outros temas – gênero (com 6 artigos) e raça/etnia (com 4) – foram categorizados no eixo

⁷² Em uma primeira tentativa de análise dos temas, o artigo, e não o tema, foi tomado como unidade de análise, mas observaram-se inconsistências em consequência da atribuição de apenas um tema por artigo, já que na maior parte deles dois ou mais temas são articulados na mesma pesquisa, sem que se possa identificar um como central.

marcadores sociais. Nota-se, especialmente entre os artigos destes três últimos eixos, o desenvolvimento de pesquisas em que as crianças são tomadas como atores sociais e, em certa medida, como copesquisadoras.

Tabela 3.19 – Eixos temáticos e temas por frequência de aparição entre os artigos analisados

| temas | frequência | percentual |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| vulnerabilidade | 72 | 40,2% |
| necessidades especiais | 25 | 14,0% |
| adoecimento | 15 | 8,4% |
| violência | 9 | 5,0% |
| conflito com a lei | 6 | 3,4% |
| situação de rua | 4 | 2,2% |
| discriminação | 4 | 2,2% |
| trabalho infantojuvenil | 3 | 1,7% |
| drogas | 2 | 1,1% |
| abuso sexual | 2 | 1,1% |
| gravidez | 2 | 1,1% |
| instituições | 69 | 38,5% |
| família | 31 | 17,3% |
| escola/creche | 25 | 14,0% |
| abrigo | 13 | 7,2% |
| brincadeiras e pares | 39 | 21,8% |
| brincar | 26 | 14,5% |
| interação entre pares | 13 | 7,3% |
| temas gerais | 21 | 11,7% |
| mídia | 7 | 3,9% |
| arte | 6 | 3,4% |
| cidade | 4 | 2,2% |
| ambiente | 4 | 2,2% |
| marcadores sociais | 10 | 5,6% |
| gênero | 6 | 3,4% |
| raça/etnia | 4 | 2,2% |

3.2.4.2. Métodos e procedimentos

Inúmeros métodos de pesquisa foram identificados entre os artigos analisados. Eles foram reunidos em 12 grupos, como mostra a Tabela 3.20: múltiplos métodos (30,7%); pesquisa intervenção/estudo de caso com intervenção

(18,4%); observação (17,3%); entrevista (15,7%); etnografia (8,9%); grupo focal ou conversas em grupo (2,2%); questionários (1,7%); redações (1,7%); cartografia (1,1%); desenhos (1,1%); e jogos (1,1%). Como se pode observar, os grupos abarcam diferentes níveis de métodos – tais como descritos nos artigos: há, por um lado, os agrupamentos relacionados a procedimentos metodológicos (como questionários, redações, desenhos e jogos) e há, também, agrupamentos que implicam certa concepção das técnicas, como a etnografia, a pesquisa-intervenção e a cartografia, que, não sendo meros procedimentos, seriam mais bem definidas como referenciais metodológicos.

Tabela 3.20 – Distribuição dos artigos por método de pesquisa ou procedimento metodológico explicitado

| métodos/procedimentos | número de artigos | percentual |
|---|--------------------------|-------------------|
| múltiplos métodos | 55 | 30,7% |
| pesquisa-intervenção/estudo de caso com intervenção | 33 | 18,4% |
| observação | 31 | 17,3% |
| entrevista | 28 | 15,7% |
| etnografia | 16 | 8,9% |
| grupo focal/conversas em grupo | 4 | 2,3% |
| questionário | 3 | 1,7% |
| redação | 3 | 1,7% |
| cartografia | 2 | 1,1% |
| desenho | 2 | 1,1% |
| jogo | 2 | 1,1% |
| total | 179 | 100,0% |

Nota-se, portanto, um predomínio da conjugação de múltiplos procedimentos metodológicos, o que, como visto no Capítulo 2, segue a tendência do que vem sendo sugerido por pesquisadores para tornar as vozes das crianças mais audíveis aos adultos. Essas pesquisas, no entanto, ao longo do período analisado diminuíram em 10% a sua representatividade no *corpus*, embora sua representatividade continue alta, atingindo 40% em 2012.

São muitos também (33) os artigos que descrevem pesquisas de tipo intervenção e estudos de caso baseados em intervenção psicoterapêutica, pedagógica ou socioeducativa. No *corpus* do levantamento bibliográfico de Martins

Filho e Martins (2012), baseado em pesquisas apresentadas nos encontros da ANPEd, os estudos de caso eram a maioria.

Entre esses dois conjuntos de artigos – os que se baseiam em pesquisas com múltiplos métodos e os que partem de pesquisa intervenção/estudo de caso com intervenção – foi possível identificar 16 que relatam a utilização de testes ou de escalas (8,9%)⁷³. Os testes e escalas utilizados foram: *Inventário de habilidades, crenças e sentimentos* (CAMPOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000); *Escala ilustrada de competência e aceitação social percebidas para crianças* (LEE-MANOEL et al., 2002); *Mapeamento comportamental centrado no lugar* (ELALI, 2003); *Revised class play* (PIZZINATO; SARRIERA, 2003); *Inventário portage operacionalizado* (ROBLES; GIL, 2006); *Walker problem behavior identification checklist* (FIORAVANTE et al., 2007); procedimento de *desenho-estória* (FRANCO; MAZORRA, 2007); *Teste de tri-hierarquização de itens* (SAMPAIO; SANTOS; SILVA, 2008); PROM – Prosocial, reasoning objective measure (D’AUREA-TARDELI, 2008); *Inventário de depressão para crianças* (LUCANIA et al., 2009); avaliação dos perfis de inteligências múltiplas (NICOLLIER; VELASCO, 2009); *teste de Wilcoxon* (BONOME-PONTOGLIO; MARTURANO, 2010); *Escala numérica de relato verbal para a avaliação da dor* (AZEVEDO; SANTOS, 2011); *UCLA posttraumatic stress disorder reaction index for DSM-IV – child version* (BOAVENTURA; ARAUJO, 2012); *Escala de apoio da família*, questionário de recursos e estresse na forma resumida, *Escala de estresse infantil* e *Escala de ajustamento didático* traduzida (GRISANTE; AIELLO, 2012); e *Family system test* (FREITAS; SILVA; PONTES, 2012). Como era de se esperar, dada a tradição de pesquisas com testes na psicologia, todos esses artigos, com exceção de Nicollier e Velasco (2009), foram escritos por pelo menos um psicólogo.

A distribuição temporal de relatos de pesquisas que se basearam, entre outros procedimentos, em testes e escalas, como se mostra no Gráfico 3.10, sofreu um decréscimo de representatividade no *corpus* ao longo do período analisado, passando de 25% no ano de 2000 para 12% em 2012. Não houve queda em números, mas o desenvolvimento desse tipo de pesquisa não seguiu a mesma

⁷³ Artigos baseados em pesquisas que utilizaram como procedimento metodológico apenas a aplicação de testes ou de escalas não foram incluídos no *corpus*, pelo caráter predominantemente avaliativo das crianças (Tópico 2.1). Esses 16 artigos, entretanto, permaneceram no *corpus* porque seus autores, além dos testes, fizeram o uso também de outros procedimentos, como entrevistas e observação e a avaliação não apresentada como objetivo central da pesquisa.

tendência de crescimento observada em relação às pesquisas com os demais métodos.

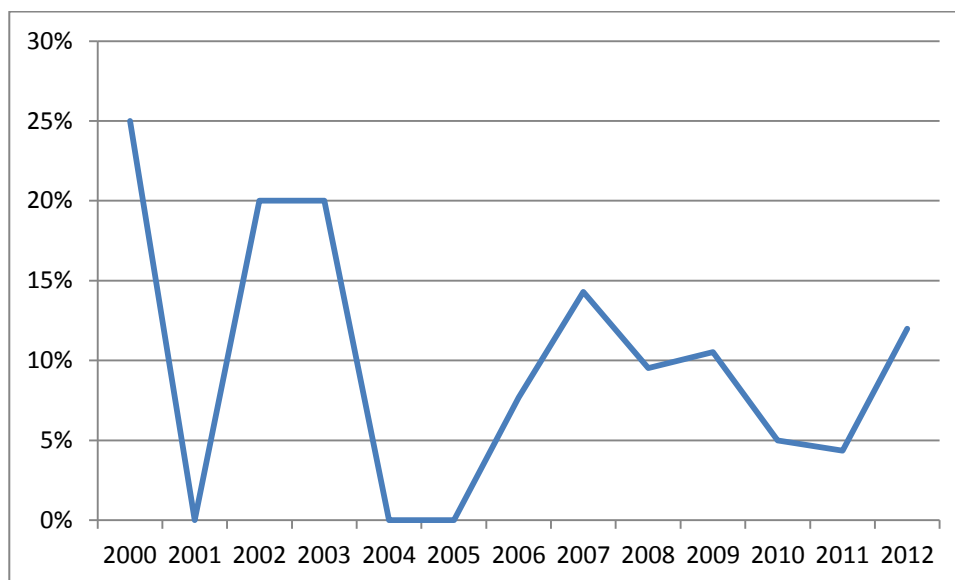


Gráfico 3.10 – Distribuição do percentual de pesquisas baseadas em teste e escala sobre o número de trabalhos por ano

Apesar de pesquisas com a utilização de testes e escalas estarem mais associadas à avaliação de crianças e não ao que temos chamado de perspectiva da criança como ator social, há, mesmo entre eles, artigos identificados com tal perspectiva (ELALI, 2003; SAMPAIO; SANTOS; SILVA, 2008), o que remete à discussão feita anteriormente (Capítulo 2) em relação ao fato de que a caracterização do lugar das crianças nas pesquisas depende de premissas e posturas assumidas pelo pesquisador, mais do que de escolhas metodológicas.

Assim, entre os procedimentos utilizados por Elali (2003) para discutir a relação entre escola e natureza, está o *Mapeamento comportamental centrado no lugar*. Tal mapeamento foi importante para a pesquisadora analisar a ocupação da instituição de educação infantil pelas crianças e pelos profissionais, mas a autora se propôs também a ouvir as crianças sobre como estas avaliavam o espaço físico do lugar e o que desejavam dele, o que possibilitou a ela constatar, entre outros aspectos, a avidez das crianças pelo contato com a natureza. Sampaio, Santos e Silva (2008), por sua vez, buscando apreender as representações sociais de crianças sobre maternidade, aplicaram o *Teste de tri-hierarquização de itens*. Vale

ressaltar que as autoras fizeram adaptações no teste, no sentido de torná-lo menos extenso e mais lúdico para crianças. Além do teste, outras estratégias utilizadas foram as entrevistas e os desenhos com histórias.

É possível, portanto (ainda que menos frequente), reconhecer as crianças como sujeitos competentes, que também possuem um saber a ser levado em conta na construção de conhecimento, mesmo entre pesquisas que utilizam procedimentos aparentemente menos centrados nelas.

Muitos artigos do *corpus* relatam pesquisas baseadas na observação de crianças: em alguns, ela foi o método escolhido para a apreensão de suas perspectivas (17,3%); em outros, ela foi realizada em conjunto com diferentes procedimentos (caso das pesquisas que utilizaram múltiplos métodos); e há, ainda, aqueles que a adotaram como procedimento principal dentro de um referencial metodológico maior, a etnografia (8,9%) e a cartografia (1,1%).

Com efeito, conforme visto no Capítulo 2, autores dos estudos sociais da infância vêm destacando, em âmbito internacional, que o interesse pelas crianças na academia tem crescido principalmente entre os estudos etnográficos (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2008). Como se apresenta no Gráfico 3.11, os artigos analisados apontam para uma tendência de crescimento de relatos de pesquisa baseados em etnografias, ainda que tal crescimento não seja linear. Até 2005, nenhum artigo relatava pesquisa dentro desse referencial teórico-metodológico. Naquele ano, dois artigos do *corpus* (14,3% dos artigos de 2005) publicaram pesquisas sobre etnografias (ou de inspiração etnográfica). O pico, no entanto, se deu em 2011, quando seis pesquisas de orientação etnográfica foram publicadas (26,1% dos artigos do ano).

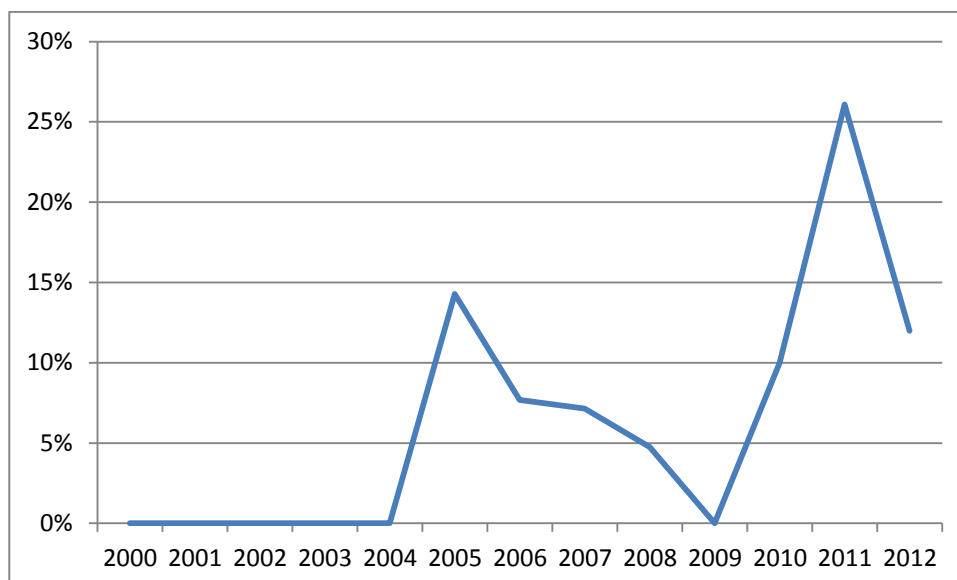


Gráfico 3.11 – Distribuição do percentual de artigos baseados em etnografias por ano

É provável que a produção dos estudos sociais da infância venha influenciando o crescimento de pesquisas etnográficas com crianças também no Brasil, pois, como vimos, a publicação em português de textos importantes do campo se deu apenas no início da década de 2000. Além disso, foi possível observar que a maioria dos artigos baseados em etnografias (56,3%) faz referência aos estudos sociais da infância. Os estudos sociais da infância, apesar de em âmbito internacional consolidarem-se especialmente nos campos da sociologia e da antropologia, no Brasil, parecem informar mais pesquisas de outras áreas (NASCIMENTO et al., 2013), como a educação e a psicologia. No *corpus*, são principalmente os estudos etnográficos escritos por autores dessas áreas que trazem referências dos estudos sociais da infância. Entre os 16 artigos de abordagem etnográfica, seis têm a autoria de, pelo menos, um pedagogo, sendo que cinco deles fazem referência aos estudos sociais da infância (83,3%). Os psicólogos também assinam, sozinhos ou conjuntamente, seis dos 16 artigos e, entre os seis, quatro citam os estudos sociais da infância (66,7%). Há quatro artigos escritos, exclusivamente ou não, por antropólogos, dois dos quais fazem referência ao campo. Nenhum dos dois artigos baseados em pesquisas etnográficas que contam com sociólogos entre os autores faz referência aos estudos sociais da infância.

Muitos autores, assim como observado no estudo de Martins Filho e Martins (2012), acrescentam palavras como *de inspiração* (MOTA, 2011; MÜLLER, 2012),

de base (COLAÇO et al., 2010), com orientação (MARTINS FILHO, 2008; CORSI, 2011) e de tipo (FERNANDES; OSWALD, 2008) para diferenciar suas pesquisas de etnografias *stricto sensu*, que, entre outros aspectos, caracterizam-se, como visto anteriormente, pela inserção prolongada no campo. A esse respeito, observou-se um alto índice de indeterminação (Tabela 3.21): 43,8% dos artigos não especificam por quanto tempo o pesquisador esteve em campo e 88% dos artigos não falam sobre a frequência com que estiveram em campo durante esse período. Entre os artigos que trazem informações sobre esses dados, o menor período de inserção em campo foi de seis meses (MIRAGLIA, 2005) e o maior, de cinco anos (PIRES, 2012).

Chama a atenção a ausência de informações sobre aspecto tão importante na caracterização das pesquisas em artigos orientados pela etnografia, já que ela própria carrega discussões conceituais sobre o método e implica a problematização das relações de poder, sendo o tempo despendido em campo identificado como um aspecto central para possível minimização dos efeitos de tais relações nas pesquisas (CORSARO, 2011; CRUZ, 2010).

Tabela 3.21 – Distribuição dos artigos baseados em etnografias por tempo de inserção em campo da pesquisa

| | número de artigos | percentual |
|-------------------------|-------------------|------------|
| período | | |
| seis a nove meses | 3 | 18,7% |
| entre um e dois anos | 2 | 12,5% |
| entre três e cinco anos | 4 | 25,0% |
| não especifica | 7 | 43,8% |
| total | 16 | 100,0% |
| frequência | | |
| duas vezes por semana | 1 | 6,2% |
| 80 audiências | 1 | 6,2% |
| não especifica | 14 | 88,0% |
| total | 16 | 100,0% |

Muitos artigos analisados (28, ou 15,6%) relatam pesquisas que tiveram como fonte entrevistas com crianças. O percentual deles, entretanto, é bem menor do que o identificado por McNamee e Seymour (2012) nos relatos de pesquisa publicados pelos periódicos *Childhood*, *Children and Society* e *Children's Geographies*: entre

eles, a entrevista foi o método exclusivo para a escuta de crianças em 41% dos artigos.

Como discutido anteriormente, a categorização da faixa etária das crianças que participaram das pesquisas relatadas não foi tarefa fácil e os dados a que chegamos são mais imprecisos do que esperávamos. Mesmo assim, foi possível observar que entre esses 28 artigos baseados em entrevistas com crianças, praticamente não aparecem crianças pequenas. As menores crianças entrevistadas aparecem nos artigos de Soares, Franco e Carvalho (2009) e Dias, Vikan e Gravas (2000), que contemplam faixas etárias de 3 a 12 anos e de 5 a 9 anos, respectivamente. A ausência de crianças pequenas também foi identificada entre os artigos baseados em grupo focal/conversas em grupo, desenhos, jogos, questionários e, como era de se esperar, redação. Quando as crianças de até 5 anos participaram de pesquisas relatadas no *corpus* as estratégias metodológicas escolhidas eram principalmente a observação (38,5%), múltiplos métodos (30,8%) e os estudos de caso com intervenção (26,9%), como mostra a Tabela 3.22.

Tabela 3.22 – Distribuição de relatos de pesquisas com crianças pequenas (até 5 anos) por estratégia metodológica

| estratégia metodológica | número de artigos | percentual |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------|
| observação | 10 | 38,5% |
| múltiplos métodos | 8 | 30,8% |
| estudo de caso com intervenção | 7 | 26,9% |
| etnografia | 1 | 3,8% |
| total | 26 | 100,0% |

3.2.3.4. Número de crianças participantes

As pesquisas relatadas ouviram, em geral, poucas crianças, o que, como se apresenta a seguir, parece estar associado à alta participação de psicólogos e à escassez de cientistas sociais entre os autores. Excluindo os artigos que não trazem informações acerca desse aspecto (10,1%), 56,7% dos trabalhos informam que menos de 20 crianças participaram das pesquisas, sendo que 17,4% relata pesquisa realizada com apenas uma criança e 23,0%, com mais de uma e menos de dez crianças (Tabela 3.23).

Tabela 3.23 – Distribuição dos artigos pelo número de crianças envolvidas nas pesquisas

| número de crianças | número de artigos | percentual |
|--------------------|-------------------|------------|
| 1 | 28 | 17,4% |
| entre 2 e 9 | 37 | 23,0% |
| entre 10 e 19 | 26 | 16,3% |
| entre 20 e 29 | 19 | 11,8% |
| entre 30 e 39 | 10 | 6,2% |
| uma sala de aula | 7 | 4,4% |
| duas salas de aula | 2 | 1,2% |
| entre 40 e 49 | 6 | 3,7% |
| entre 40 e 50 | 1 | 0,6% |
| entre 50 e 99 | 12 | 7,4% |
| entre 100 e 1000 | 12 | 7,4% |
| mais de 1000 | 1 | 0,6% |
| total | 161* | 100,0% |

* Os 18 artigos que não trazem informações acerca deste aspecto não estão contabilizados na tabela.

Os relatos de pesquisas com poucas crianças são mais frequentes entre os artigos de autoria de pelo menos um psicólogo: 20,8% dos artigos que trazem informações a esse respeito referem-se a pesquisas com apenas uma criança e outros 24,8%, com grupos de duas a nove crianças. Os artigos que contam com a autoria de pelo menos um pedagogo relatam prioritariamente pesquisas com o envolvimento de 10 a 39 crianças, ou de uma turma escolar (43,7% dos artigos que trazem informação a esse respeito), o que parece poder ser explicado pela concentração de pesquisas em escolas, especialmente no ambiente de uma sala de aula.

Entre os artigos escritos por cientistas sociais, nota-se, por sua vez, o predomínio de pesquisas com grandes grupos de crianças: 28,6% deles relatam pesquisas que envolveram entre 50 e 99 crianças e outros 42,9% deles, que envolveram entre 100 e 1000 crianças. Além disso, nenhum artigo escrito por cientista social relata pesquisa com a participação de apenas uma criança. Vale ressaltar que o maior índice de indeterminação foi identificado entre esses artigos (36,4%), coincidindo com a maior presença de pesquisas de orientação etnográfica, que são as que menos informam sobre o número de crianças ouvidas e observadas (tal ausência foi identificada em 37,5% das etnografias).

Tanto as pesquisas que contaram com a participação de poucas crianças, quanto aquelas que ouviram mais de 100 crianças utilizaram com frequência a entrevista como estratégia metodológica. O estudo de caso, como era de se esperar, foi priorizado pelas pesquisas que ouviram poucas crianças. O questionário, por outro lado, foi utilizado apenas nas pesquisas que se propuseram a ouvir pelo menos 50 crianças. As pesquisas que se utilizaram da etnografia ouviram quantidades bastante variadas de crianças, até 10, de 10 a 20, uma sala de aula etc.

Além das crianças, outros atores estiveram, com frequência, envolvidos como informantes e participantes das pesquisas relatadas (46,4%). Observamos, com alguma surpresa, o fato de que a pouca idade das crianças parece não ter interferido na maior incidência de escuta de adultos nas pesquisas.

Entre os adultos escutados pelas pesquisas, a maior incidência é de familiares das crianças (54,6%), seguidos por professores ou educadores (40,2%), como mostra a Tabela 3.24. Quando os familiares adultos foram escutados, em geral, o grau de parentesco com as crianças ou não foi especificado ou ele era indiferente, sendo ouvida a mãe de uma criança, o pai de outra, a avó de uma terceira, por exemplo. Mas todas as vezes em que o parentesco foi especificado previamente, os familiares ouvidos eram as mães das crianças (37,7% dos artigos que relatam terem ouvido familiares). Com isso, é possível concluir que, além das pesquisas com crianças serem prioritariamente desenvolvidas por pesquisadoras mulheres, os adultos ouvidos em pesquisas com crianças também são, em geral, mulheres, mães ou professoras (já que as mulheres são também maioria nesta categoria profissional).

Como afirma Galvão (2008), o cuidado infantil tem sido um tema associado, de forma recorrente, às mulheres e, ainda que seja possível apreender tendências à mudança, as pesquisas que procuram ouvir homens em relação à criança e à infância são ainda escassas. Os impactos disso podem ser significativos, pois, conforme nos lembra a autora:

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, inclusive na brasileira, a despeito de mudanças significativas nas relações de gênero (SARTI, 2005⁷⁴), são principalmente os homens, especialmente os provenientes de segmentos sociais dominantes, os atores que ocupam posição de destaque na política. Apesar de avanços inconstantes na participação política de

⁷⁴ SARTI, C. Famílias enredadas. In: COSTA, A. R.; VITALE, M.A.F. (orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

mulheres, seja enquanto eleitoras, seja enquanto dirigentes, nossa atuação ainda é reduzida se comparada à de homens (GALVÃO, 2008, p. 13).

Tabela 3.24 – Caracterização dos atores escutados

| | número de artigos | percentual |
|-------------------------------|-------------------|------------|
| atores escutados | | |
| crianças e adultos | 83 | 46,4% |
| apenas crianças | 96 | 53,6% |
| adultos mais escutados | | |
| familiares | 53 | 54,6% |
| professores/educadores | 39 | 40,2% |
| profissionais da escola | 5 | 5,1% |
| equipe técnica da instituição | 3 | 3,1% |

3.2.3.4. Cuidados éticos

Em relação aos cuidados éticos, pouco mais da metade dos artigos (57%) descrevem algum cuidado tomado, enquanto 43% dos artigos não fazem referência a eles (Tabela 3.25). É alto o percentual de artigos que não fazem referência a cuidados éticos, mas é um percentual mais do que 20% menor do que aquele encontrado entre os artigos sobre trabalho infantojuvenil publicados por psicólogos, entre 1985 e 2009 (PRADO, 2013), o que poderia indicar que cada vez mais esses cuidados são reportados, ou que eles são menos reportados entre artigos que pesquisam crianças das classes populares (como no caso do trabalho infantojuvenil), que são mais reportados por autores de outras áreas que não a psicologia, ou ainda que são mais reportados em artigos publicados em revistas classificadas como A.

Tabela 3.25 – Distribuição dos artigos por cuidados éticos

| | número de artigos | percentual |
|--|-------------------|------------|
| cuidados éticos | | |
| apresenta | 102 | 57,0% |
| não apresenta | 77 | 43,0% |
| total | 179 | 100,0% |
| cuidados éticos reportados | | |
| apenas anonimato | 27 | 26,40% |
| aprovação pelo CEP e anonimato | 10 | 9,80% |
| TCLE de responsáveis e anonimato | 22 | 21,60% |
| TCLE de responsáveis, aprovação pelo CEP e anonimato | 18 | 17,60% |
| TCLE de crianças e anonimato | 15 | 14,70% |
| TCLE de responsáveis, anonimato e cuidados com a publicação | 1 | 1,00% |
| TCLE de responsáveis, devolutiva e anonimato | 1 | 1,00% |
| compromisso ético com produção de conhecimento compartilhado e anonimato | 1 | 1,00% |
| consentimento para a gravação e anonimato | 1 | 1,00% |
| nomes reais | 1 | 1,00% |
| treinamento ético para a coleta de dados e anonimato | 1 | 1,00% |
| cuidados não especificados* | 4 | 3,90% |
| total | 102 | 100,0% |

* Os autores, nesses casos, afirmam ter estado atentos aos cuidados éticos, mas não especificam quais cuidados foram tomados.

A primeira explicação aventada, sobre o aumento dos cuidados éticos reportados ao longo dos anos, confirma-se entre os artigos do *corpus*, especialmente a partir de 2006 (Gráfico 3.12), sendo talvez explicado pelo incremento da pauta sobre ética suscitado pela atuação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e dos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Contudo, tal crescimento não tem sido linear ou contínuo e não seria suficiente para sozinho justificar a diferença de 20%.

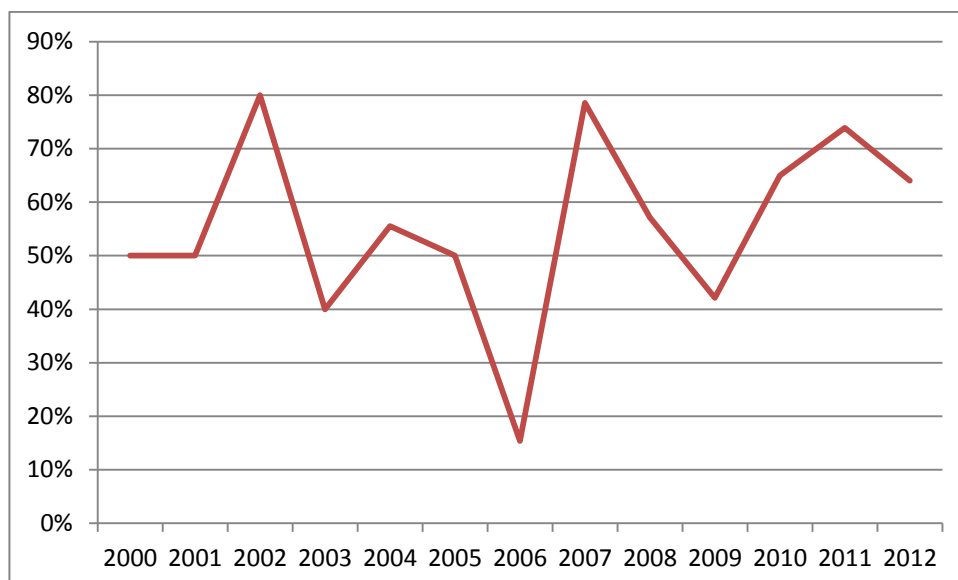


Gráfico 3.12 – Distribuição dos artigos que apresentam cuidados éticos por ano

O segundo eixo explicativo, relacionado à classe social das crianças envolvidas, felizmente, não se confirmou entre os artigos aqui analisados: as pesquisas desenvolvidas junto a crianças das camadas populares tiveram maior índice de cuidados éticos reportados (60,9%) do que as desenvolvidas com crianças das classes média e alta (45,8%).

A terceira hipótese, relacionada à área de formação dos autores, também não foi confirmada entre os artigos do *corpus*: excluindo os artigos escritos por autores de mais de uma área, foram os artigos de psicólogos os que mais reportaram cuidados éticos tomados no desenvolvimento da pesquisa (59,8%, contra 41,8% entre os artigos de autoria de pedagogos e 33,3% entre os artigos de cientistas sociais).

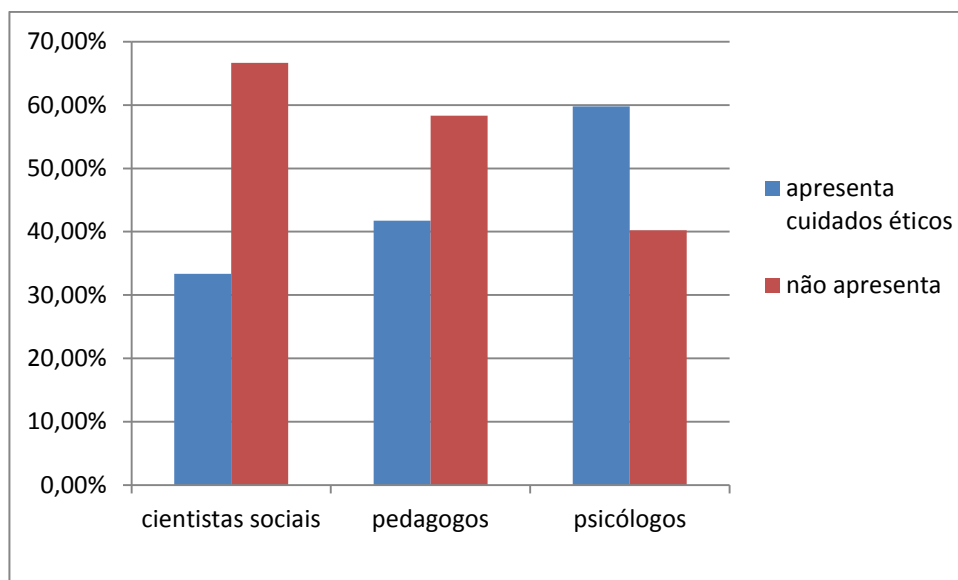


Gráfico 3.13 – Distribuição dos artigos que apresentam cuidados éticos por área de conhecimento dos autores

Quadro semelhante foi observado em relação à distinção entre as revistas das áreas de psicologia e educação: o percentual de cuidados éticos reportados entre os artigos publicados em revistas de psicologia foi de 68,9%, enquanto nas da área da educação o índice representa 41,0% dos artigos. Como apenas três artigos foram publicados em revistas de antropologia ou ciências sociais, os percentuais relacionados a eles dizem pouco. De todo modo, os artigos publicados em revista de antropologia não fazem referência a cuidados éticos, ao contrário do artigo publicado na revista de ciências sociais.

Lindsay (2000⁷⁵ apud CHRISTENSEN; PROUT, 2002) afirma que a maior parte dos códigos de ética em pesquisa coloca ênfase desproporcional em alguns aspectos do processo de pesquisa: a inserção no campo; a escolha de informantes; a obtenção de consentimento; e como lidar com as questões relacionadas ao anonimato e à confidencialidade. Isto tem contribuído, conforme afirmam Christensen e Prout (2002), para que uma atenção muito menor seja prestada a aspectos mais amplos do processo de pesquisa. Os dados aqui observados corroboram tal análise.

⁷⁵ Lindsay, G. Researching Children's Perspectives: Ethical Issues. In: LEWIS, A.; LINDSAY, G. (Org.). **Researching Children's Perspectives**. Buckingham: Open University Press, 2000.

Entre os cuidados éticos reportados, o mais citado foi o anonimato, preocupação expressa em 95,1% dos artigos que relataram algum cuidado ético. Para garantir tal sigilo, os artigos utilizaram nomes fictícios para as crianças ou as identificaram apenas com suas iniciais. As exceções foram os artigos de Leite (2002) e Martins e Garanhani (2011), que optaram por utilizar nomes escolhidos pelas próprias crianças. Cavalcante e Jorge (2008) fizeram o mesmo, mas apenas para assegurar o anonimato dos familiares. Os nomes das crianças foram atribuídos pelas pesquisadoras. Na direção oposta, Müller (2012) decidiu em conjunto com as crianças e com seus responsáveis apresentar seus nomes verdadeiros, de forma a reconhecer a autoria das crianças envolvidas.

A obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) junto aos responsáveis (42 artigos) e/ou junto às próprias crianças (15 artigos) é citada por 55,9% dos que relatam cuidados éticos. Ou seja, em geral, o consentimento para a participação das crianças nas pesquisas foi buscado, tal como exige a legislação, apenas junto aos responsáveis. Apenas 26,32% dos artigos que relatam a obtenção do termo o fizeram junto às próprias crianças. No entanto, outros sete artigos relatam a expressão de interesse em participar pelas crianças.

Por outro lado, Seixas e colaboradores (2012) afirmam ter buscado a anuência de um Comitê de Ética para a dispensa do uso do termo de consentimento livre e esclarecido, “a fim de evitar uma possível artificialização do comportamento dos participantes” (p. 545).

Alegando essa mesma preocupação, Nascimento e Pellegrini (2004) posicionaram uma câmera no pátio da escola sem que as crianças soubessem. O objeto da pesquisa – auto-organização e habilidades motoras das crianças – não nos parece implicar constrangimentos, mas, de qualquer forma, caberia uma discussão das autoras, que não chega a ser feita no artigo. Perguntamo-nos se ainda hoje, em pesquisas com adultos, tais procedimentos são também colocados em prática sem os questionamentos devidos.

Outros procedimentos metodológicos que, a nosso ver, mereceriam ser, no mínimo, problematizados nos artigos são os apresentados por Lee-Manoel e colaboradoras (2002) e por Pizzinato e Sarriera (2003). O primeiro artigo relata pesquisa que, conforme as autoras, teve como objetivo estabelecer a relação entre julgamentos de atratividade física, indicadores sociométricos e atributos comportamentais em pré-escolares. Para tanto, o estudo previu a classificação da

atratividade física das crianças por adultos, por elas próprias e por seus colegas de classe. As crianças nomearam, por exemplo, os colegas que consideravam mais bonito e menos bonito, os que mais gostam e os que menos gostam, os que ajudam e os que atrapalham. A pesquisa relatada por Pizzinato e Sarriera (2003), por sua vez, teve como objetivo a identificação de como crianças imigrantes são diferenciadas de seus pares não imigrantes, no que se refere à competência social. Eles fizeram perguntas às crianças como: quem “explode” mais facilmente entre seus colegas de classe? Quem é o mais feliz? Quem é o mais triste? As duas pesquisas, nos parecem, podem ter efeitos negativos no grupo de crianças, com a possibilidade de reforçar posições indesejáveis para algumas delas.

A devolutiva das pesquisas às crianças e aos seus responsáveis foi citada em apenas cinco artigos do *corpus* (FRANCO, MAZORRA, 2007; CAMPOS, CURY, 2009; MARTINEZ; BARBIERI, 2011; PASCULLI; BALEOTI, 2012; GRISANTE; AIELLO, 2012), todos escritos por psicólogos.

Correa (2008) chama a atenção para o dilema ético de pesquisadores que conduzem pesquisas que preveem em seu desenho metodológico grupos experimentais e de controle e que beneficiam apenas alguns participantes (o grupo experimental) com as intervenções realizadas. Ela sugere que as atividades realizadas com o grupo experimental sejam também oferecidas ao grupo de controle ao final do estudo. Em nosso *corpus*, o desenho de grupo de controle foi identificado em apenas dois artigos: Navarausckas e colaboradoras (2010) e Sanini e colaboradores (2008). No entanto, nenhum deles previu intervenções que resultassem em benefícios diretos para as crianças participantes. Navarausckas e colaboradoras (2010) se propuseram a investigar o impacto do nascimento de uma criança com paralisia cerebral para o núcleo familiar, em especial para o(s) irmão(ões), e, para tanto, comparou os dados de entrevistas realizadas com familiares de crianças com necessidades especiais com as realizadas com famílias sem crianças com necessidades especiais. O outro artigo investigou comportamentos de apego em crianças com autismo, comparando-as com crianças com síndrome de Down e com “desenvolvimento típico”. A coleta de dados, baseada no procedimento da “situação estranha” – eticamente condenável, ao nosso ver, por infligir a aflição em crianças, como discutido anteriormente no tópico 1.1.1.3 –, foi realizada em uma sessão de brincadeira livre, em que se observou a interação das

crianças com suas mães e com uma pessoa não familiar, quando as mães se afastaram delas conforme combinado previamente com os pesquisadores.

Os cuidados éticos relatados nos artigos foram verificados também em relação às quatro perspectivas de pesquisa sobre criança/infância propostas por Christensen e Prout (2002). Diferenças, apesar de não expressivas, foram constatadas. Ao contrário de nossas expectativas, foi possível observar que os artigos que mais relatam cuidados éticos são os identificados com a perspectiva da criança como objeto, seguidos pelos que se associam à perspectiva da criança como participante/copesquisadora e da criança como sujeito, conforme mostra a Tabela 3.26. O que parece indicar que a referência a aspectos éticos é muitas vezes realizada de forma heterônoma, constituindo-se mais como resultado de normas prescritas do que da atividade reflexiva do pesquisador. Assim, verificou-se que o percentual de artigos que relata ter obtido consentimento informado das crianças (e não apenas de seus pais ou responsáveis) é maior entre os identificados com a perspectiva da criança como participante (66,7%), seguido por aqueles que adotam a perspectiva da criança como sujeito (13,1%) e como ator social (12,0%). Entre os que adotam a perspectiva da criança como objeto, esse percentual foi de 7,7%. O compromisso ético com a produção de conhecimento compartilhado (SALGADO; PEREIRA; SOUZA, 2005) e a opção por apresentar, na pesquisa, os nomes reais das crianças, buscando reconhecer a autoria delas (MÜLLER, 2012), apareceram, respectivamente, entre os artigos que adotam a perspectiva da criança como ator social e como participante.

Tabela 3.26 – Distribuição dos artigos por cuidados éticos e perspectiva de pesquisa

| perspectiva | apresentam | não apresentam | total |
|--------------------|-------------------|-----------------------|--------------|
| objeto | 61,9% | 38,1% | 100,0% |
| sujeito | 58,7% | 41,3% | 100,0% |
| ator social | 51,0% | 49,0% | 100,0% |
| participante | 60,0% | 40,0% | 100,0% |

3.2.3.5. A escuta das falas das crianças

A amplitude do *corpus* dessa pesquisa se, por um lado permite a análise de uma diversidade de pesquisas com o envolvimento de crianças, ao longo de um período relativamente extenso (13 anos) e partindo de diferentes áreas de conhecimento, por outro lado inviabiliza a apresentação mais prolongada de como os aspectos enfatizados aparecem em cada um dos artigos. Levando-se tais limites em conta, e considerando também a importância de apresentar como as vozes das crianças aparecem nos trabalhos, este último subtópico do capítulo parte de uma pequena amostra dos artigos para ilustrar modos nos quais as falas das crianças vêm sendo articuladas nos trabalhos.

Para tanto, optou-se pela escolha dos três artigos mais recentes das quatro áreas aqui focalizadas. Em cada área, sempre que possível, privilegiou-se artigos escritos exclusivamente por autores da área⁷⁶ e publicados por periódicos também da área. Por não haver no *corpus* artigos escritos exclusivamente por sociólogos, os artigos desta área escolhidos foram os escritos por sociólogos em coautoria com pesquisadores de outras áreas – que não antropologia, educação e psicologia. Assim, os três artigos considerados aqui como “da sociologia” foram escritos por sociólogos em colaboração com pesquisadores da educação física e da história e foram publicados em periódicos de educação, a saber: *Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche* (RICHTER; VAZ, 2011); *Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância* (RICHTER; VAZ, 2011); e *O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte* (VARGAS; MARINHO, 2008). Os dois primeiros têm os mesmos autores e derivam de uma mesma pesquisa.

Os artigos das outras três áreas são: (antropologia) *Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino* (PIRES, 2012); *Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão* (HIKIJ, 2006); *Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude* (MIRAGLIA, 2005); (educação) *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças* (XAVIER FILHA, 2012); *Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças*

⁷⁶ O primeiro critério foi a área de graduação dos autores. No caso dos autores graduados em “ciências sociais”, considerou-se a área de pós-graduação, em antropologia ou sociologia.

(MÜLLER, 2012); *Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso* (CORSI, 2011); (psicologia) *Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA* (SEIXAS et al., 2012); *Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca* (CALDAS; BITTENCOURT, 2012); e *Estresse pós-traumático da criança sobrevivente de câncer e sua percepção acerca da experiência parental* (BOAVENTURA; ARAUJO, 2012).

O tom geral desses artigos parece marcado pelo respeito em relação à fala das crianças, ao contrário do que na pesquisa de mestrado foi observado entre artigos de psicólogos sobre trabalho infantojuvenil (PRADO, 2009). O que se notava no trabalho anterior era a fala de crianças recortada de seu contexto original e tomada a partir da perspectiva do adulto, pesquisador e “especialista”. Felizmente, não foi o que aqui se observou. Suas falas nos pareceram ouvidas e seus contextos e culturas, considerados.

Entre os artigos de autoras antropólogas, dois apresentam as falas das crianças no sentido de buscar compor com elas o entendimento da cultura em que estão inseridas (PIRES, 2012; HIKIJI, 2006). Assim, Pires (2012, p. 542) transcreve a seguinte fala de uma menina de Catingueira, no semiárido nordestino:

O meu anjinho é a minha irmã. Ela morreu, mas ela vai ser sempre a minha irmã e o meu anjo. Ela morreu quando ela era criança, deu uma disenteria, aí ela morreu. Eu era muito pequena, gostaria de ter conhecido ela. Adoraria muito conhecer ela, por isso escolhi ela. Eu adorei ela; mesmo que eu não [tivesse] conhecido, ela é o meu anjo.

A autora cita o trabalho de Scheper-Hughes (1992⁷⁷), que viu na crença de que as crianças tornam-se anjos quando morrem certa condescendência em relação às suas mortes. Ela discorda e parece buscar apreender o que a menina diz partindo de uma lógica própria da cultura daquele lugar. Pires (2012, p. 542) afirma: “ter um anjinho no céu é tradicionalmente tolerado pelas famílias, como forma de se ter acesso privilegiado aos bens espirituais. A mãe se consola com a morte de um bebê pela certeza de ter alguém no céu a olhar por ela e pela família que ficou na terra”.

Hikiji (2006), escutando adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação e que faziam parte de um projeto de educação musical, observa que a

⁷⁷ SCHEPER-HUGHES, N. **Death without weeping**: the violence of everyday life in Brazil. Berkeley: California University Press, 1992.

resposta mais comum à pergunta sobre por que tinham decidido estudar música era para “matar o tempo”. A autora, mesmo trazendo críticas à ideia da música como forma de ocupar o tempo ocioso, mostra a coerência do ponto de vista dos adolescentes em relação ao propósito ocupacional de projetos voltados a esse público, e deste projeto em especial. Em sua argumentação, a autora traz a fala de outros jovens, que reforçam sua posição:

Mesmo antes de tocar violino, eu sempre estava com um walkman, música na cabeça. Música é tudo. Quando você está triste, você pára e escuta uma música para ver se melhora o ânimo. Quando tá meio chateada, escuta música. É fundamental pra todo mundo. Não tem aquele velho ditado que diz “quem canta seus males espanta”? Eu levo bem a sério! (Tatiane) (HIKIJ, 2006, p. 161).

A autora continua: “Tatiane lembra que se para para escutar uma música. [...] A pausa faz mudar o humor. A música altera ritmos, sensibilidades, sintonias. Proponho pensar a prática musical como intervalo, espaço de liminaridade e, eventualmente, de reflexividade” (p. 161).

O terceiro artigo escrito por uma antropóloga, Miraglia (2005), tem como proposta conhecer as práticas das Varas Especiais da Infância e Juventude. As falas dos adolescentes transcritas no texto não se dirigem à autora, mas ao juiz, no contexto de audiências que são analisadas no texto. É um ambiente em que suas falas parecem contar pouco. “A solução para o conflito apresentado na audiência é resultado da decisão quase que exclusiva do juiz” (MIRAGLIA, 2005, p. 92). Nem acusação e nem defesa pesam, segundo a autora, no encaminhamento final.

Entre os artigos escritos por pedagogos, há um em que a autora parece buscar estabelecer um diálogo com as crianças acerca da cidade em que vivem, entendendo que as crianças trazem perspectivas diferentes da dela, nem por isso, melhores ou piores (MÜLLER, 2012). O trecho a seguir, ao mostrar como crianças se apropriam de lugares de forma diferente do que adultos poderiam prever, é ilustrativo a esse respeito:

Giuseppe entende o Parque Farroupilha como uma floresta e cria lugares com diferentes nomes – o vulcão, o lugar do Buda, a árvore da vida – para caracterizar os cenários das suas brincadeiras e aventuras com o irmão e outros amigos. Uma forma de se apropriar e se fazer pertencer é dar nomes aos locais favoritos. Isso também demonstra que, apesar do planejamento cauteloso do parque pelos adultos, onde se preveem espaços próprios para as

crianças, como as pracinhas de brinquedos, elas brincarão em todos os lugares e com qualquer coisa (MÜLLER, 2012, p. 312-313).

Os dois outros artigos de pedagogas – Xavier Filha (2012) e Corsi (2011) – também apresentam certo reconhecimento do saber das crianças, mas diferem do artigo de Müller (2012) e dos três textos de antropólogas por classificar suas falas. Xavier Filha (2012) desenvolve uma pesquisa-ação com o objetivo simultâneo de apreender como as crianças constroem suas representações de gênero a partir dos contos de fadas e de elaborar materiais educativos “para/com crianças”. Ela lê em conjunto com as crianças uma história que tem os papéis de “meninos” e de “meninas” bem marcados e pede para que as crianças produzam outros finais para a resolução do conflito do livro (como menina e menino poderiam deixar de ser, respectivamente, rosa e azul). As narrativas apresentadas pelas crianças são, então, agrupadas em três blocos: “conformismo e inércia dos personagens”, “mudanças externas dos sujeitos” e “mudanças e possibilidade de resistência diante das imposições sociais de gênero”. O artigo traz um viés valorativo na análise dessas falas, como pode ser observado nos trechos a seguir a respeito de falas classificadas no primeiro e no terceiro bloco:

Os textos e ilustrações das crianças analisados sob a perspectiva de conformismo e/ou de esquecimento/inércia dos personagens diante da problemática vivida revelam atitudes de passividade diante das marcas e pedagogias de gênero. Eis alguns textos:

Quando os dois foram falar com as pessoas, elas estranharam, mas eles queriam ficar cada um com a sua cor. A Ana gostava muito da cor rosa, ela tinha todo o quarto dela rosa. E o Mateus tinha o quarto todo azul. Não fazia nenhuma diferença. Mas os dois viveram muito felizes porque eram as cores que eles sempre queriam. Mas a Ana falou para os pais dela que ela queria tudo rosa. E o Mateus falou para o pai dele que ele queria um carro todo azul. Os dois não ligavam para o que as outras pessoas falavam. Mas eles não se importavam. O que importa é que eles viveram felizes para sempre. (Menina, 15 anos, 5ªB). [...] (XAVIER FILHA, 2012, p. 634).

A maioria dos textos (22 – 10 meninas e 12 meninos) trouxe enunciados que revelaram mudanças e resistências às imposições de gênero. Neles se observa a participação ativa dos personagens para questionar as normas e produzir outras subjetividades. Há textos em que os personagens exigem que se comprem objetos de cores diversas; em outros, há questionamentos sobre as separações de gênero; há formas de resistência na negação de se conduzir diante do que é considerado idealização de masculino e feminino:

[...] Eles diziam que era natural porque azul era de menino e rosa de menina. Os pais não notaram porque eles nasceram azul e rosa. Aí

que eles conheceram isso tudo. Quando se conheceram e ficaram amigos, viajaram para Bonito. Nadaram com os peixes. Quando eles cresceram, viraram namorados, noivos e casaram-se. Tiveram um filho chamado Gabriel que não foi apresentado a um mundo azul. Alguns anos depois tiveram uma filha chamada Andreza que não viveu em um mundo rosa. (Menino, 10 anos, 5ºA) (XAVIER FILHA, 2012, p. 367-368).

Corsi (2011) ouviu crianças acerca dos conflitos que vivenciam entre si no ambiente da educação infantil. A pesquisadora filmou conflitos entre elas e as convidou para assistir às gravações e discutir sobre as situações observadas. As concepções das crianças sobre conflitos foram agrupadas nas seguintes categorias: dimensão física, relacionada à agressão corporal e que seria a que mais aparece nas falas das crianças; dimensão emocional, quando o conflito deixa alguém triste, por exemplo; dimensão coletiva, quando o conflito surge porque alguém deixa de cumprir o que havia sido combinado; e ocasional, quando o conflito é causado por algum engano. Corsi notou falas recorrentes das crianças no sentido de atender às expectativas dos adultos presentes na discussão, reproduzindo o que educadoras costumam dizer quando as crianças entram em conflito.

Um exemplo ilustrativo para isso é a forma como uma criança respondeu rapidamente a uma pergunta acerca da maneira como ela e outras crianças lidaram para resolver um determinado conflito (cena 5):

Bianca [pesquisadora]: Vocês deviam estar com algum problema, como vocês resolveram?

C.: Conversando

Bianca: Vocês resolveram conversando?

C.: Aham (fez que sim com a cabeça)..., não, batendo (p. 284).

Segundo a autora, foi possível observar que esse tipo de fala tornava-se menos frequente na medida em que as crianças se envolviam mais com as discussões das cenas. Ela afirma também que as crianças corroboraram ideias interessantes sobre conflitos, por exemplo:

[...] a do conflito enquanto elemento para constituir suas identidades por meio da afirmação e preservação do eu, desconstruindo, assim, hipóteses redutoras deste movimento que ocorre de forma intensa na rotina da Educação Infantil (porém não somente nela), como, por exemplo, de que são as crianças mais agitadas ou, ainda, as endiabradas ou violentas que incitam os conflitos (CORSI, 2011, p.293).

Entre os artigos escritos por psicólogas há dois que articulam as falas das crianças a outros elementos para buscar entender as especificidades do contexto e da cultura em que as crianças estão inseridas (SEIXAS et al., 2012; CALDAS; BITTENCOURT, 2012). O terceiro artigo, de Boaventura e Araújo (2012), tem como objeto a percepção de crianças que sobreviveram ao câncer acerca da experiência de seus pais. Suas falas são classificadas e suas capacidades, analisadas. Como conclusão, as autoras afirmam que a maioria das crianças percebem mudanças em seus pais, mas não são capazes de dizer ao certo quais mudanças são essas, o que, para as autoras, pode estar relacionado à influência do contexto de entrevista, ao repertório verbal da criança e ao tipo de interação entre pais e filhos.

No artigo de Seixas e colaboradoras (2012), são descritos episódios de brincadeiras entre crianças da Ilha dos Frades (BA):

Episódio 1 – Brincadeira simulando o Ritual de culto à Yemanjá (categoria Caiaque, Canoa, Barco)

(10:30) A menina 2 batuca na ponta da canoa e inicialmente ela e a menina 3 cantam: “É céu, é terra é mar. O marinheiro é o balanço do mar, Oh marinheiro olê olê olá... O marinheiro é o balanço do mar. Oh marinheiro é hora, é hora de eu viajar”. As outras crianças acompanham cantando e o menino menor e a menina 1 batucam na canoa também (o menino maior continua nadando empurrando a canoa enquanto a menina 3 rema e parece liderar a cantoria). Repetem o refrão. Seguem cantando: “Kum ba lá e cá, marinheiro eu sou”... (10:32) A menina 3 grita no meio da música: “O marinheiro é o quê?” e os outros respondem cantando: “O marinheiro é o balanço do mar”. O menino maior pula na água e volta a empurrar o barco. “É céu, é terra é mar. O marinheiro é o balanço do mar. A barquinha de Yemanjá (...)” O menino maior empurra a canoa de um lado a outro. Seguem cantando. (10:36) A menina 2 começa a cantar e batucar no barco uma música de funk largamente difundida pela mídia naquele período, os outros acompanham: “Piririm, piririm, piririm... Alguém ligou pra mim. Piririm, piririm, piririm... Alguém ligou pra mim”... (10:42) Descem da canoa e sobem nas pedras, ainda cantando a música do marinheiro. (ficam fora do ângulo de visão escondidos por folhagens, enquanto se descolocam até a estátua de Yemanjá da praia, mas ainda é possível ouvi-los cantando). As três meninas se posicionam embaixo da estátua e fazem uma coreografia. Em pé, se apoiam em ferros que sustentam a imagem e apontam o dedo para o mar e se balançam (as três fazem os mesmos movimentos). O menino foi embora andando pela praia. As meninas vão embora e as meninas 2 e 1 saem pulando e sacudindo os braços em direção à imagem, olhando para ela (p. 547).

E as autoras, então, afirmam: “o episódio descrito revela como as brincadeiras são perpassadas pelos elementos do contexto sociocultural e como

estes são apropriados criativamente dentro do grupo de brincadeira com vistas a atender às demandas lúdicas do próprio grupo” (p. 547). Nesse sentido, a criança, segundo elas, não seria apenas responsável pela “transmissão da cultura ‘da’ brincadeira, uma vez que a colocam no lugar de agente de criação e de transmissão de cultura ‘na’ brincadeira” (idem).

Caldas e Bittencourt (2012), ao discutir a infância no contexto de uma comunidade carioca, exemplificam a violência a que as crianças deste lugar estão expostas e as formas como as famílias se organizam para lidar com adversidades daí decorrentes, partindo de falas das próprias crianças. Conforme as autoras, “as crianças narram detalhes das táticas às quais seus cuidadores recorrem para protegê-las das situações de violência que a favela impõe” (p. 137-138). Elas transcrevem, assim, a seguinte fala:

Laura – “Quando eu era neném e tinha tiroteio lá no..., minha mãe pegava, me enroscava inteirinha num lençol e botava atrás do sofá, aí eu ficava lá quietinha dormindo. Aí, quando a minha mãe ouvia ‘pararará’ (onomatopeia do som dos tiros) ela deitava em cima de mim” (CALDAS; BITTENCOURT, 2012, p. 138).

Em seguida, as autoras interpretam:

Na fala dessa menina, podemos notar indicadores da mãe suficientemente boa descrita por Winnicott (1975). O discurso da criança traz à tona pistas dessa figura que dispensa cuidados, tecendo uma maternagem sintonizada com as necessidades do bebê que, nesse caso, se desenvolveu em meio às circunstâncias de uma favela carioca exposta a uma violência que ameaça invadir brutalmente o espaço privado (idem).

A fala dessa criança é, portanto, ouvida e a criança é tida como uma informante competente sobre a realidade em que se insere.

Por fim, entre os artigos de autoria de sociólogos, um – Vargas e Marinho (2008) – parece caracterizar-se por uma escuta mais restrita dos adolescentes. Os autores se propõem a analisar um programa de cumprimento de medida de liberdade assistida e, para tanto, escutam adolescentes, técnicos e orientadores que participam do programa. O artigo traz a transcrição de falas de profissionais do programa, mas não as falas dos adolescentes. As considerações destes aparecem no texto apenas em termos de percentuais de adolescentes que dizem gostar ou não do programa; acreditar ou não em seus benefícios; ou participar ou não de

atividades culturais, esportivas e profissionalizantes oferecidas pelo programa. De todo modo, a consolidação das respostas dos adolescentes permite aos autores concluir que: “uma análise preliminar da percepção dos jovens atendidos nos permite vislumbrar que o LA representa a criação de um espaço importante de escuta, valorização e desestigmatização do jovem em conflito com a lei, mas tem tido pouca eficácia na ressocialização e reinserção social dos jovens atendidos” (p.156).

Os outros dois artigos derivam de uma mesma pesquisa desenvolvida em contexto de educação infantil. Um deles enfatiza a rotina alimentar da creche (RICHTER; VAZ, 2011) e o outro, os cuidados com a higiene (RICHTER; VAZ, 2010). Os autores discutem criticamente cenas que mostram situações cotidianas nas quais crianças são pouco ouvidas, como as descritas nos seguintes trechos:

CENA 3

Da cozinha uma servente dirige-se a uma criança, dizendo: “Senta, senta [...]”. Uma professora puxa de seu lugar, pelo braço, um menino. Coloca-o sentado à quina da mesa, comunicando que irá “servir de palhaço para os outros”. A auxiliar busca facas e garfos enquanto a professora do grupo serve os alimentos: uma concha de arroz em cada prato, seguido de um “vai passando”. Em seguida, com o corpo curvado sobre a mesa, oferece chuchu àqueles que desejarem. [...] A auxiliar comenta: “Chuchu é bom para eles ficarem fortes”. Pelo chão, arroz espalhado. [...] Um menino come do prato, pois os talheres ainda não foram entregues. Finalmente, após recebê-los, as crianças comem vorazmente. Noutra mesa, crianças que receberam apenas garfos dispõem a comida sobre estes, com auxílio das mãos. Um menino passa a língua na faca e mostra aos colegas. Três deles o imitam. [...] Sobre as mesas e pelo chão, muito arroz espalhado: “Ninguém merece”, diz a professora. [...] “Senta, senta, senta”. “Quem não comer não vai assistir ao vídeo”, anuncia outra professora. [...] Uma criança tenta devolver a comida e, antes que conclua uma palavra, é interrompida: “Não quero ouvir o que tu vais dizer. Come” (RICHTER; VAZ, 2011, p. 495).

[...] Sobre a árvore os meninos gritam: “Socorro, furacão!”, e pulam de seus galhos. A professora se aproxima da árvore [...] e avisa: “Cuidado para não sujar, senão as professoras lá da sala vão ficar doidas” [...] Já na roda, a professora destaca que há crianças que não escutam, que ela fica “chamando” e “o horário já terminou”. Segue: “Quantas vezes chamei para fazer brincadeira e ninguém colaborou?!” [...] A auxiliar toma a palavra e diz: “Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram o banheiro, e depois vamos lanchar” (RICHTER; VAZ, 2010, p.128).

As críticas desenvolvidas por Richter e Vaz (2010; 2011), partindo destas cenas, relacionam-se, principalmente, ao que eles se referem como ações em direção à “*neutralização* da infância e seus desajustes” (2010, p. 126), ou, em outras palavras, a “um destacado investimento sobre as crianças e suas expressões não civilizadas, numa tentativa de livrá-las, o mais cedo possível, de uma infância que revelará descontroles, desejos, pulsões, enfim, tudo aquilo a que se nos exige renunciar e que expressa uma dimensão não racional, da natureza presente em cada ser humano” (2011, p. 495).

Nota-se, portanto, nesta amostra, o reconhecimento das crianças como informantes competentes sobre suas vidas e sobre a realidade a sua volta. Isto foi observado nos três artigos provenientes da antropologia e em boa parte dos demais. As diferenças entre as perspectivas dos adultos e das crianças não são ignoradas, mas, em geral, não são concebidas em termos de melhor ou pior. Elas podem oferecer outro ponto de vista acerca de costumes (RICHTER; VAZ, 2010; 2011; CORSI, 2011; SEIXAS et al., 2012), apropriar-se diferentemente da cidade (MÜLLER, 2012) e estabelecer outras estratégias para lidar com adversidades a que estão expostas (CALDAS, BITTENCOURT, 2012). Tais reconhecimentos não se traduzem necessariamente em concordância, mas em diálogo, como se vê em Hikiji (2006), por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, retomamos as questões que nortearam a investigação: como a preocupação contemporânea de considerar o que as crianças têm a dizer tem se refletido na produção de conhecimento acadêmico? De que forma as crianças participam das pesquisas brasileiras nas áreas da antropologia, da educação, da psicologia e da sociologia? Quais são os cuidados éticos que tomamos ao envolvê-las nas pesquisas? Quem são as crianças incluídas nesses estudos?

A análise dos artigos aqui empreendida possibilitou observar que, em larga medida, a escuta de crianças na produção acadêmica brasileira das ciências humanas e sociais é ainda restrita aos âmbitos da psicologia e, em menor grau, da educação. Raros são os artigos de antropólogos ou sociólogos que relatam pesquisas com o envolvimento de crianças. Mais raros ainda são os periódicos destas duas áreas que publicam pesquisas com elas.

O contexto brasileiro difere-se, portanto, do que se observa em contexto internacional, com sociólogos e antropólogos ocupando nas últimas décadas posições de relevo na produção acadêmica que reivindica a visibilidade das crianças e a abertura de espaços para a sua voz e para a sua participação. Ainda assim, os trabalhos desses autores, no âmbito dos estudos sociais da infância, vêm exercendo influência crescente na produção brasileira, servindo de referência, como já havia sido observado (CASTRO; KOSMINSKY, 2010; NASCIMENTO et al., 2013), principalmente para pesquisadores de áreas vizinhas, como a educação e a psicologia.

As crianças ainda fazem parte da produção acadêmica na condição de objeto a ser observado e avaliado, mas ao lado dessas pesquisas crescem estudos com outras formas de abordá-las, reconhecendo-as como sujeitos e como atores que participam da reprodução e da transformação da sociedade e da cultura, capazes de participar ativamente, inclusive, do próprio processo de pesquisa. Este trabalho, por ter estabelecido um recorte em seu *corpus* de análise que exclui artigos cujo objetivo explícito era a avaliação de crianças, não nos permite discorrer sobre a representatividade da perspectiva da criança como objeto (CHRISTENSEN; PROUT, 2002) no quadro geral de pesquisas com o envolvimento de crianças. Ele, no

entanto, nos permite concluir, por um lado, que é alto o número de pesquisas que as envolve e as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento e, por outro lado, que as perspectivas da criança como ator social e como participante (ou copesquisadora) têm crescido nos últimos anos. Apenas entre artigos de autoria de psicólogos foi possível observar a criança vista como objeto, herança, provável, da psicometria e de correntes como o behaviorismo. Tais artigos, no entanto, são minoria entre os trabalhos analisados. Predomina em cada uma das quatro áreas a perspectiva da criança como sujeito. E é entre os artigos de autoria de pedagogos que as perspectivas associadas aos estudos sociais da infância – criança como ator social e como participante – estão mais bem representadas.

Há, no Brasil, contudo, muito ainda que se caminhar em direção a uma produção de conhecimento menos centrada no adulto e menos restrita a contextos socioculturais historicamente privilegiados, como os centros urbanos das regiões Sudeste e Sul do país.

Quase metade dos trabalhos analisados não faz referência a cuidados éticos tomados e os que o fazem restringem-se, em geral, às prescrições da legislação. Poucos são os artigos que discutem dilemas éticos, explicitando e justificando escolhas dos autores. Raros também são os trabalhos que relatam o consentimento de crianças em participar das pesquisas. Mais frequente é o relato do consentimento de adultos, “responsáveis por elas”. A afirmação feita ao final de minha pesquisa de mestrado vale também aqui: “[...] ao não explicitarem o consentimento informado de crianças e adolescentes quanto à sua participação na pesquisa (por descuido da prática ou do texto da pesquisa), depoentes não são tratados como pessoas dignas de respeito” (PRADO, 2009, p. 221).

Além da omissão de informações acerca de cuidados éticos, observou-se com frequência ausência de descrições acerca de aspectos relacionados às pesquisas (local da pesquisa e, entre os estudos de orientação etnográfica, tempo de inserção dos pesquisadores em campo), bem como à caracterização das crianças envolvidas (número de crianças, suas idades, pertencas étnico-raciais e classes sociais). Isto surpreende ainda mais se for levado em conta que os artigos analisados foram publicados por revistas consideradas de elevada qualidade e escritos por autores com alta titulação.

É lugar-comum dizer que o Brasil, por sua extensão, pelo tamanho de sua população, por suas diferentes heranças culturais e históricas, é um país de

diversidade e de desigualdade. A produção acadêmica com o envolvimento de crianças aqui analisada parece virar as costas para isso: apenas grupos específicos de crianças vêm sendo escutados por pesquisadores, enquanto boa parcela da população infantil continua silenciada em nossas pesquisas. As crianças incluídas nas pesquisas das ciências sociais e humanas analisadas, em geral, têm entre 7 e 10 anos de idade, vivem em áreas urbanas e se localizam nas regiões Sudeste e Sul do país. Que outras perspectivas crianças pequenas ou que vivem em áreas não urbanas ou ainda que moram nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste trariam para essas (e para outras) pesquisas? Muito pouco se sabe.

E o que dizer de diferentes perspectivas que poderiam nos ser apresentadas por crianças em pesquisas desenvolvidas em contextos menos marcados pela assimetria entre adultos e crianças? As pesquisas com elas continuam a ser realizadas preferencialmente em escolas e creches e, em geral, na própria sala de aula, tendo as crianças enquadradas na condição de alunas. Parece não ser coincidência a predominância da “cidade” como tema entre as poucas pesquisas que abrem para as crianças a possibilidade de participar, ainda que de forma restrita, de decisões acerca da investigação. As crianças fora da sala de aula, fora dos muros da escola, ganham a cidade e mostram que são mais do que “alunas” e que podem ser competentes em diferentes contextos.

Não coube nos limites desta pesquisa a análise de certas questões que nos parecem relevantes para futuros trabalhos. Nota-se extrema concentração de mulheres entre os autores dos artigos analisados. Nota-se também que, quando adultos são ouvidos nas pesquisas, são, quase sempre, mães ou professoras. Considerando, com Galvão (2008), que a nossa participação política ainda é bem menor do que a de homens, parece-nos que os efeitos dessa ausência masculina na produção de conhecimento com o envolvimento de crianças mereceria maior atenção.

Investigações que enfatizassem a participação de outros grupos etários nas pesquisas acadêmicas seriam também importantes e permitiriam estudos comparativos que mostrassem o que corresponde à produção acadêmica em geral e o que vem caracterizando o específico da pesquisa com crianças e da “dissimetria redobrada” entre pesquisador e “pesquisado” a que Bourdieu (1999) se refere.

Há entre as pesquisas brasileiras bons exemplos de como as crianças podem ser incluídas na produção de conhecimento. Mas é importante lembrar que eles

caminham lado a lado com trabalhos menos respeitosos em relação a elas, o que reforça a importância da recomendação de Tomás (2008) aos pesquisadores que se propõem a ouvir crianças: mantenham “vigilância epistemológica contínua”.

Ainda que as crianças como atores sociais legítimos passem para o primeiro plano da análise no âmbito da produção acadêmica, elas não necessariamente terão transformadas suas condições concretas de existência na vida cotidiana (MARCHI, 2007). Como afirma Thompson (2002, p. 92), “seria muito enganador sugerir que as relações sociais são sustentadas, ou que a ordem social é reproduzida, [...] unicamente através da mobilização do sentido nas formas simbólicas”, entre as quais se incluem as produções acadêmicas. Mas, como continua o autor, a mobilização de sentidos abrange, sim, algumas das maneiras como as relações sociais são produzidas e sustentadas. A produção acadêmica participa da constituição da agenda de políticas públicas e pode exercer papel significativo sobre modos de lidar com a infância e com as crianças. Reafirma-se, assim, ao final deste trabalho, a responsabilidade que temos enquanto pesquisadores (e adultos), em uma sociedade que se quer mais plural e menos desigual, de abrir espaços para que crianças sejam mais e mais ouvidas e tenham suas perspectivas e seus interesses mais e mais considerados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ANDRADE, L. F.; ROSEMBERG, F. Princípios éticos que devem nortear a produção e divulgação de peças-texto e imagem – sobre a infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social. In: ANDRADE, L. F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: EDUC, 2004.
- ARENDT, H. (1954). A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ARIÈS, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris: Plon, 1961.
- _____. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Moção da ABA sobre ética na pesquisa**. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.abant.org.br/index.php/17-noticias/225-documentos-relativos-a-etica-em-pesquisa-antropologica>>.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP); SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). **Ética na pesquisa com seres humanos: avaliação e propostas em relação à Resolução CNS 196/96**. 60ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). São Paulo: UNICAMP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br/>>. Acesso em: 4 jan. 2013.
- BACCINI, B. L. S. **Conselhos Tutelares: uma questão de gênero?** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- BARALDI, C. Children's Citizenships: Limitations and Possibilities of Childhood Sociology in Italy. **Current Sociology**, v. 58, p. 272-291, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 2006.
- BEAZLEY, H. et al. The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. **Children's Geographies**, v. 7, n. 4, p. 365-378, 2009.
- BECCHI, E. Retórica da Infância. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 63-95. 1999.

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BERNARDI, D. C. F. **Concepções de infância em relatórios psicológicos judiciais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- BIOJONE, M. R. **Os periódicos científicos na comunicação da ciência**. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2003.
- BORBA, A. M. A participação social das crianças nos grupos de brincadeiras: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educ. foco**, v. 13, n. 2, p. 139-156, set. 2008/fev. 2009.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 693-713.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 41/1995** de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); 1995 Out 17; Seção 1:163/9-16320.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996**. Brasília: CNS, 1996.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: CNS, 2013.
- BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BURMAN, E. **Deconstructing development psychology**. Londres/ Nova York: Routledge, 1999.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16, 2009.

CALAZANS, G. J. **O discurso acadêmico sobre a gravidez na adolescência**: uma produção ideológica. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

_____. **Por que é importante ouvir a criança?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. Seminário Ouvindo Crianças. Fortaleza: UFC, 29 jun. 2005.

_____. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

_____; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 11-20, 1992.

CAPES. **Documento de Área 2013** – Antropologia/Arqueologia. 2013a. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Documento de Área 2013** – Educação. 2013b. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Documento de Área 2013** – Psicologia. 2013c. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Documento de Área 2013** – Sociologia e Ciências Sociais. 2013d. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Comunicado 001/2013** – Área de Antropologia/Arqueologia. 2013e. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado_01-2013_webqualis_antr.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Comunicado 001/2013** – Área de Psicologia. 2013f. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado01-2013webqualis-psic.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Comunicado 001/2013** – Área de Sociologia. 2013g. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado_001_2013_Qualis_Sociologia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

- _____. **Qualis Periódicos**. 2012a. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 5 maio 2012.
- _____. **Comunicado 002/2012** – Área de Educação. 2012b. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Qualis_Educacao.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 65-84.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.
- CASTRO, L. R. The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and the 'good-enough student': Where is children's participation agenda moving to in Brazil? **Childhood**, p. 1-7, 2011.
- _____. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 622-627, dez. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000300023>.
- _____. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CASTRO, L. R.; KOSMINSKY, E. Childhood and its regimes of visibility in Brazil: An analysis of the contribution of the social sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, 2010.
- CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Introdução: Pesquisando as crianças e a infância. In: _____. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. XIII-XX.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (Org.). **Researching children's experience**. London: Sage, 2005.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, n. 4, v. 9, p. 477-497, 2002.

- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: SANCHES, Manuela R. (Org.). **Deslocalizar a Europa**: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade. Lisboa: Cotovia, 2005. p. 101-141.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- CORREA, J. A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 91, p. 443-464, 2005.
- _____. Children's peer cultures and interpretative reproduction. In: _____. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997. p. 109-132.
- COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da Avaliação *Qualis* de Psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2008.
- CRUZ, S. H. V. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-19.
- _____. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- CUNHA, A. P. C. C.; FERNANDES, N. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In: DORNELLIS, L. V.; FERNANDES, N. (Org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.
- CUSSIANOVICH, A.; MARQUEZ, A. M. **Participação das crianças e adolescentes como protagonistas**: documento de discussão elaborado para a Save the Children Suécia. Brasil: Save the Children, 2002.
- DELALENDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

- DELGADO, A. C. C.; MARCHI, R. C. La petite souris: reflexões em torno de uma socio-antropologia da infância. **Momento**, Porto Alegre, v. 18, p. 89-97, 2007.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Apresentação. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005a.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005b.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. G. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, A. C. G.; LEME, M. I. S.; KOLLER, S. H. Ética na pesquisa com crianças. **Imaginário (USP)**, v. 17/18, p. 493-506, jun./dez. 2008; jan./jun. 2009.
- DOMINGUES, J. M. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 55-70, jun. 2002.
- ENGEL, S. Narrative analysis of children's experience. In: GREENE, Sheila; HOGAN, Diane. **Researching Children's Experience: Methods and Approaches**. Londres: Sage Publications, 2006.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FERNANDES, F. (1979). As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação: representações, prática e poderes**. Braga: Edições Afrontamento, 2009.
- FERREIRA, M. "-Ela é nossa prisioneira!" Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, p. 151-182, 2010.
- _____. "Branco demais" ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.
- FREITAS, R. **O tema trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, p. 17-33, dez. 1979.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da Criança**: aprovada em 20 de novembro de 1989. Brasília: UNICEF, 1990.
- GAGNEBIN, J. M. Prefácio. In: LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin**: tradução e melancolia. São Paulo: EDUSP, 2002.
- GAIVA, M. A. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Bioética**, v. 17, n. 1, p. 135-146, 2009.
- GALVANI, D. **Dimensões da religiosidade e construção de redes sociais em trajetórias de vida de adultos em situação de rua na cidade de São Paulo**. Projeto de pesquisa de doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GALVÃO, B. R. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- GAMA, D. R. N. A Etnografia enquanto tradução: diálogos entre Bronislaw Malinowski e Walter Benjamin. **A Parte Rei** (Sociedad de Estudios Filosóficos "Juan Blanco"), v. 4, p. 11-15, 2010.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2009.
- GIACOMET, A. **Relatos de pais ouvintes sobre a Língua de Sinais Brasileira**: aspectos sociais, culturais e emocionais envolvidos no processo. Projeto de pesquisa de doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GOBBI, M. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 129-157.
- GOLDSTEIN, T. S. **Psicologia e mundo contemporâneo**: o que quer e o que pode essa clínica? Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- GRUSZYNSKI, A. C.; GOLIN, C. Periódicos científicos: transição dos suportes impresso para o eletrônico e eficácia comunicacional. **UNrevista**, v. 1, n. 3, p. 1-13, jul. 2006.
- GUEDES, M. C. Escrever e editar: compromisso com a disseminação do conhecimento. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 249-256, 2004.
- _____. Equívocos na publicação científica: algumas considerações. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 387-398, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- GUERRIERO, I. C. Z.; MINAYO, M. C. S. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 763-782, set. 2013.
- GUIMARAES, R. C. **A pesquisa na pós-graduação**: balanço da produção discente sobre criança e infância (1978-2004). Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- HART, R. **Children's participation**: From tokenism to citizenship. Londres: Earthscan – UNICEF, 1992.
- HENDRICK, H. A criança como ator social em fontes históricas: problemas de identificação e de interpretação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- HENNESSY, E.; HEARY, C. Exploring children's views through focus groups. In: GREENE, Sheila; HOGAN, Diane. **Researching children's experience**: Methods and approaches. Londres: Sage Publications, 2006.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HIRSCHFELD, L. A. Why don't anthropologists like children? **American Anthropologist**, v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.
- HOGAN, D. Researching 'the child' in developmental psychology. In: GREENE, Sheila; HOGAN, Diane (Org.). **Researching children's experience**: methods and approaches. Londres: Sage Publications, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- _____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2001**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- JAMES, Adrian. Competition or integration? The next step in childhood studies? **Childhood**, v. 17, n. 4, p. 485-499, 2011.

- JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke, Hampshire [etc.]: Palgrave Macmillan, 2009. p. 34-45.
- _____. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.
- JAMES, A.; JAMES, A. **Key Concepts in Childhood Studies**. Londres: Sage, 2008.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (1998). **Theorizing childhood**. Cambridge, Polity Press, 2002.
- JAMES, A.; PROUT, A. Introduction. In: _____ (Org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood**. New York: RoutledgeFalmer, 1997. p. 1-7.
- JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n. 17, p. 185-216, 2002.
- KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- KASTRUP, V. Pesquisar, formar, intervir. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. **Anais do 13º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia – Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção**. Fortaleza: Autor, 2010. p. 169-182.
- KIPPER, D. J.; GOLDIM, J. R. A pesquisa em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, v. 5, n. 4, p. 211-212, 1999.
- KORCZAK, J. **O diário de um gueto**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- KOSMINSKY, E. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010. p. 110-139.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 41-59, jun. 2002.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.
- KRZYŻANOWSKI, R.; FERREIRA, M. C. Avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros. **Ciência da Informação**, n. 27, p. 165-175, 1998.

- LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.
- LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.
- LISBOA, C.; HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. Ética na pesquisa com temas delicados: estudos em psicologia com crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. In: GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Org.). **Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde**. São Paulo: HUCITEC/Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 176-192.
- LOBO NETO, F. J. S. Periódicos virtuais e publicação digital dos periódicos em educação: algumas questões. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 65-76, jan./jun. 2012.
- LUCHESE, A. F. **A comunicação científica por meio de periódicos impressos e eletrônicos: uma avaliação de publicações da UFRGS**. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.
- LUZ, R. D. **Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MANN, G.; TOLFREE, D. **Children's participation in research: Reflections from the Care and Protection of Separated Children in Emergencies Project**. Suécia: Save the Children, 2003.
- MARON, N. M. W. A relação entre a feminização do magistério e a atuação da pedagoga na fábrica. **VIII Congresso Ibero-americano de ciência, tecnologia e gênero**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 5 a 9 de abril de 2010. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E7_A_Rel%C3%A7%C3%A3o_entre_a_Feminiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.
- MARASCHIN, C.; SATO, L. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 2-9, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000100002>.

MARCHI, R. C. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 34, p. 221-229, 2011.

_____. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos da infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009.

_____. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS, A. C. F. A complexidade da infância: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPEd. In: DORNELLIS, L. V.; FERNANDES, N. (Org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

MARTINS, J. S. (Org.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

MASON, J. Child research towards 2015: a global scenario. **Childwatch International Key Institutions Assembly**. 26 – 27 June 2005. Hurdal, Norway. Disponível em: <http://www.childwatch.uio.no/events/key-institution-assembly/hurdal-2005/Mason_child_research_2015.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MCNAMEE, S.; SEYMOUR, J. Towards a sociology of 10-12 years olds? Emerging methodological issues in the ‘new’ social studies of childhood. **Childhood**, v. 20, n. 2, p. 156-168, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** – com base nos resultados do Censo Escolar 2007. Brasília: INEP/MEC, 2009.

- MIRIM, L. Y. L. Garimpando sentidos em bases de dados. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 153-181.
- MIZEN, P.; OFOSU-KUSI, Y. Agency as vulnerability: accounting for children's movement to the streets of Accra. **The Sociological Review**, v. 61, n. 2, p. 363-382, maio 2013.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, p. 105-126, 2007.
- MONTGOMERY, H. **An introduction to childhood: anthropological perspectives on children's lives**. West Sussex (UK): Wiley-Blackwell, 2009.
- MORAES, R. V. **A produção acadêmica sobre trabalho infantil: um olhar nos periódicos científicos brasileiros (1981-2004)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2007.
- MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da integração entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 409-432.
- MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- _____. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 271-278, 2007.
- MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Editorial. **Psicol. USP**, v. 20, n. 3, set. 2009.
- MUNOZ, L. G. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.
- NASCIMENTO, M. L. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D.. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.
- NASCIMENTO, M. L. et al. **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**. São Paulo: FEUSP, 2013.
- NEIVA-SILVA, L.; LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Bioética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de risco: dilemas sobre o consentimento e a

confidencialidade. **DST - Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, v. 17, n. 3, p. 201-206, 2005.

ORTIZ, R. **A diversidade de sotaques**: o inglês e as ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PACKER, A. L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. **Rev. USP**, São Paulo, n. 89, p. 26-61, maio 2011.

PRADO, R. L. C. Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 30, n. 1, p. 101-110, jan./mar. 2013.

_____. O pesquisador e as crianças em investigações sobre a infância: algumas considerações. **Revista Veras**, v. 1, p. 86-99, 2011a.

_____. William Corsaro: um novo olhar entre os pares (entrevista). **Revista Carta Fundamental**, São Paulo, p. 52 - 55, 1 jun. 2011b.

_____. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos(as)**: uma interpretação ideológica. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C.; ROSEMBERG, F. **Ética na pesquisa com crianças**: uma revisão da literatura brasileira, 2014 (trabalho não publicado).

PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010b.

_____. Children's participation: control and self-realisation in British Late Modernity. **Children & Society**, v. 14, p. 304-315, 2000.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Org.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological study of childhood. New York: RoutledgeFalmer, 1997.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com criança. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010a.

- _____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010b.
- _____. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez., 2010c.
- _____. A voice for children in statistical and social accounting. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood**. New York: RoutledgeFalmer, 1997.
- _____. Childhood Matters: An Introduction. In: QVORTRUP, Jens et al. (eds.). **Childhood Matters**. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1993.
- _____. Varieties of childhood. In: QVORTRUP, J. (Org.). **Studies in modern childhood: Society, agency, culture**. Hampshire (UK): Palgrave Macmillan, 2005.
- _____. Childhood and societal macrostructures. In: GULDBERG, J.; MOURITSEN, F.; MARKER, T. (Org.). **Working paper 9**. Odense: Odense University, 1999. p. 3-22.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. (Org.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. Hampshire (UK): Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-17.
- R FOUNDATION FOR STATISTICAL COMPUTING. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. Viena: R Foundation for Statistical Computing, 2013. Disponível em: <<http://www.R-project.org>>.
- RABINES, B. C. A. Y. **Usuários hispano-americanos do serviço psicossocial do Centro Pastoral do Migrante**. Projeto de pesquisa de doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- RENAUT, A. **A libertação das crianças: a era da criança cidadã, contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2002.
- ROCHA, E. J. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

- ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1-16, dez. 2013.
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho – CEERT, 2011. p. 10-46.
- _____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVE, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008. p. 296-333.
- _____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, n. 16, 1ª série, p. 69-80, nov. 1981.
- _____. Educação como uma forma de colonialismo. **Revista Ciência e Cultura**, n. 28, v. 12, p. 1466-1471, 1976.
- ROSEMBERG, F.; ANDRADE, M. P. Infância na mídia brasileira e ideologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.
- ROSEMBERG, F.; FREITAS, R. R. Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 27, p. 95-125, 2002.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.
- SABATINI, A. A. Z. P.; SAMPAIO, M. I. C.; KOLLER, S. H. **Publicar em Psicologia**: um enfoque para a revista científica. São Paulo: ABECIP/CFP/Casa do Psicólogo/IPUSP, 2009.
- SANT'ANA, R. B. Criança-sujeito: experiências de pesquisas com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, M. P. R. (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 30-53.

- SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27, p. 11-52, 1989.
- SANTOS, C. P. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S.PAULO online**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.
- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SARMENTO, M. J; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.
- SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU/ Faperj, 2008, p. 171-178.
- SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade da vida cotidiana através da investigação etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001, p. 29-47.
- SCHMIDT, M. L. S. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 fev. 2013.
- _____. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 391-398, 2008.
- _____. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.
- SGRITTA, G. B. Inconsistencies: childhood on the economic and political agenda. **Childhood**, v. 4, n. 4, p. 375-405, 1997.
- SIGAUD, C. H. S. et al. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, dez. 2009.

- SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-98, 2010.
- SILVIA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.
- SILVA, R. F. Trabalho infantil e construção da identidade de gênero. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 15, p. 83-111, jul./ dez. 2001.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisas**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.
- _____. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. Apresentado em novembro de 2002, no I Encontro Nacional sobre Maus-tratos, negligência e risco na infância e na adolescência, organizado pela ASAS, no Fórum de Maia.
- SOARES, N.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. A. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Sixth International Conference on Social Methodology: Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdã, 16-20 Agosto 2004.
- SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.
- SOUSA, S. M. G. Trabalho infantil – a negação da infância? **Estudos**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 119-141, jan./jun. 1999.
- SOUZA, M. P. R. (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 490-513.
- SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 123-151.
- STANCIULESCU, E. Children and Childhood in Romanian Society and Social Research: Ideological and Market Biases and some Notable Contributions. **Current Sociology**, v. 58, 2010.

- STRANDELL, H. From structure – action to politics of childhood: Sociological childhood research in Finland. **Current Sociology**, v. 58, p. 165-185, 2010.
- STUCCHI, M. P. **Artes de viver em mulheres de camadas populares**: o cotidiano de mães da comunidade São Remo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- SUEHIRO, A. C. B. et al. Produção científica da revista Psico-USF de 1996 a 2006. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 327-334, jul./dez. 2007.
- SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and childhood in South America: Perspective from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, v. 1, p. 1-17, 2012.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOMÁS, C. A. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 387-408.
- TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 35-46, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2013.
- URRA, F. **Concepções de creche em revistas brasileiras de Pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- VIEIRA, J. R. Duas leituras sobre “A tarefa do tradutor” de Walter Benjamin. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 107-113, 1996.
- WESTCOTT, H. L.; LITTLETON, K. Exploring meaning in interviews with children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. **Researching Children’s Experience**: Methods and Approaches. Londres: Sage Publications, 2006.
- WOODHEAD, M. **‘What matters to my parents versus what matters to me’** – The place of work and school in the family expectation and self-esteem of working children. Amsterdam: IREWOC Workshop, 1999.
- WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 1-28.
- YAMAMOTO, O. et al. A produção científica na psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros no período de 1990 e 1997. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 549-565, 1999.

YAMAMOTO, O. et al. Avaliação de periódicos científicos brasileiros da área da psicologia. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 163-177, maio/ago. 2002.

ZEIHER, H. Childhood in German Sociology and Society, **Current Sociology**, v. 58, p. 292–308, 2010.

APÊNDICE A – Periódicos consultados para a constituição do *corpus* da pesquisa**Quadro A.1** – Periódicos nacionais segundo área de avaliação e estrato de classificação (CAPES)

| Área de avaliação | Estrato | |
|-------------------|--|--|
| | A1 | A2 |
| Antropologia | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dados 2. Horizontes Antropológicos 3. Novos Estudos CEBRAP 4. Mana 5. Revista Brasileira de Ciências Sociais 6. Revista de Antropologia USP | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cadernos Pagu 2. Religião e Sociedade 3. Revista de Arqueologia Americana 4. Revista Estudos Feministas (UFSC) |
| Educação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alfa: Revista de Linguística 2. ARS 3. Avaliação 4. Cadernos de Pesquisa 5. Ciência e Educação 6. Dados 7. Educação e Sociedade 8. Educação e Pesquisa 9. Educação em Revista 10. Educar em Revista 11. Ensaio 12. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea 13. História, Ciência, Saúde – Manguinhos 14. Machado de Assis em Linha 15. Pró-posições 16. Psicologia: Reflexão e Crítica 17. Revista Brasileira de Ciências Sociais 18. Revista Brasileira de Educação 19. Revista Brasileira de História 20. Revista da ABRALIN 21. Revista de História (USP) 22. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros 23. Tempo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ágora 2. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso 3. Bolema 4. Cadernos Cedes 5. Cadernos de Educação 6. Cadernos de História da Educação 7. Cadernos de Tradução 8. Cadernos Pagu 9. Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada 10. Diálogos Latinoamericanos 11. Educação (PUCRS) 12. Educação e Filosofia 13. Educação e Realidade 14. Estudos Avançados 15. Estudos de Psicologia 16. Estudos em Avaliação Educacional 17. ETD Educação Temática Digital 18. Filologia e Linguística Portuguesa 19. Horizontes Antropológicos 20. Interface 21. Investigações em Estudo de Ciências 22. Ler História 23. Mercator 24. O Percevejo 25. Organon 26. Perspectiva |

Continua

| Continuação | | |
|-------------------|---|---|
| Área de avaliação | Estrato | |
| | A1 | A2 |
| Educação | | 27. Práxis Educativa 28. Projeto História 29. Psicologia e Sociedade 30. Psicologia em Estudo 31. Psicologia: Teoria e Pesquisa 32. Repertório Teatro e Dança 33. Revista Brasileira de Educação Especial 34. Revista Brasileira de História da Educação 35. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências 36. Revista Brasileira de Política e Administração em Educação 37. Revista de Educação Pública 38. Revista Diálogo Educacional 39. Revista e-curriculum 40. Revista Educação em Questão 41. Revista Estudos Feministas 42. Revista FAEEBA 43. Sociologias 44. Tempo Brasileiro 45. Tempo Social |
| Psicologia | 1. Paidéia 2. Psicologia: Reflexão e Crítica 3. Psicologia: Teoria e Pesquisa | 1. Ágora 2. Arquivos Brasileiros de Psicologia 3. Educação & Sociedade 4. Estudos de Psicologia (UFRN) 5. Estudos de Psicologia (PUCCAMP) 6. Interação em Psicologia 7. Psico (PUCRS) 8. Psico (USF) 9. Psicologia e Sociedade 10. Psicologia em Estudo 11. Psicologia: Ciência e Profissão 12. Psicologia: Teoria e Prática 13. Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental |

Conclusão

| Área de avaliação | Estrato | |
|----------------------|--|---|
| | A1 | A2 |
| Sociologia | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dados 2. História, Ciência, Saúde – Manguinhos 3. Tempo Social 4. Horizontes Antropológicos 5. Mana 6. Novos Estudos CEBRAP 7. Revista Brasileira de Ciências Sociais 8. Revista de Antropologia USP 9. Sociologias | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cadernos CRH 2. Cadernos Pagu 3. Contexto Internacional 4. Educação & Sociedade 5. Ensaio 6. Lua Nova 7. Psicologia: Reflexão e Crítica 8. Revista Brasileira de Estudos de População 9. Revista Brasileira de História 10. Revista Crítica de Ciências Sociais 11. Revista de Sociologia e Política 12. Revista Estudos Feministas 13. Sociedade e Estado |

APÊNDICE B – Lista dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa

- AGUIRRE, S. B.; ARRUDA, S. L. S. Psicoterapia lúdica de uma criança com AIDS. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 3, p. 229-237, set. 2006.
- ALBERTO, M. de F. P. et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 293-302, ago. 2011.
- ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 207-217, ago. 2004.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. A. Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 191-199, 2009.
- ALVES, A. C. da S.; DIAS, M. das G. B. B.; SOBRAL, A. B. C. A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 325-334, ago. 2007.
- AMAZONAS, M. C. L. de A. et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 11-20, 2003.
- AMORIM, K. S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.
- ANDRE, T. C.; BUFREM, L. S. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 22-42, jun. 2012.
- ARCHANGELO, A.; LUZ, T. M. da R. A dinâmica da agressividade em sala de aula: uma leitura possível e necessária. **ETD**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 258-268, dez. 2011.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.
- ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 87-102, abr. 2011.
- AZEVEDO, A. V. dos S.; SANTOS, A. F. T. Intervenção psicológica no acompanhamento hospitalar de uma criança queimada. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 328-339, 2011.
- BENTO, R. Família substituta: uma proposta de intervenção clínica na adoção tardia. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 202-214, dez. 2008.

- BOAVENTURA, C. T.; ARAUJO, T. C. C. F. Estresse pós-traumático da criança sobrevivente de câncer e sua percepção acerca da experiência parental. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 17, n. 2, p. 283-290, ago. 2012.
- BONOME-PONTOGLIO, C. F.; MARTURANO, E. M. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 365-373, set. 2010.
- BORTOLAI, M. M. S.; REZENDE, D. B. A ressignificação do conceito de transformação por educandos do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 425-441, 2011.
- BRAGA, L. W.; ROSSI, L.; COLE, M. Criar uma idiocultura para promover o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 133-143, abr. 2010.
- BUSTAMANTE, V.; MCCALLUM, C. Cuidado infantil na relação entre adultos e crianças na periferia de Salvador. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 506-515, dez. 2011.
- CALDAS, R. O. P.; BITTENCOURT, M. I. G. F. Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 2, p. 130-143, ago. 2012.
- CAMPOLINA, L. de O.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, ago. 2009.
- CAMPOS, A. P. de S.; CURY, V. E. Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 115-121, abr. 2009.
- CAMPOS, C. C. G.; SOUZA, S. J. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 12-21, mar. 2003.
- CAMPOS, T. N.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Sobre)vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 517-527, 2000.
- CASTRO, F. M. P. et al. Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 16, n. 1, p. 75-82, abr. 2011.
- CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C.; RODRIGUES, M. M. P. A interação social de crianças no jogo de regras. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 28-45, jun. 2005.
- CAVALCANTE, C. M.; JORGE, M. S. B. Mãe é a que cria: o significado de uma maternidade substituta. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 25, n. 2, p. 265-275, jun. 2008.

- CHAVES, I. M. B.; GUEDES, A. O. Narrativas infantis: imagens e simbolismos. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 467-485, set./dez. 2012.
- CIRINO, D. C. S.; ALBERTO, M. de F. P. Uso de drogas entre trabalhadores precoces na atividade de malabares. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 547-555, set. 2009.
- COLAÇO, V. F. R. et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56 abr. 2007.
- COLAÇO, V. F. R. et al. Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de Fortaleza. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 127-135, mar. 2010.
- CONTI, L.; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 59-67 abr. 2001.
- CORREIA, L. O.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOUVEA, M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 143-166, dez. 2007.
- CORSI, B. R. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 279-296, dez. 2011.
- COSTA, M. I. M.; VANIN, M. R. C. L. O reencontro com a identidade de gênero: contribuições da visão sistêmica novo-paradigmática e do psicodrama infantil. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 22, n. 2, p. 175-185 jun. 2005.
- COUTINHO, M. da P. L. et al. Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 101-109, mar. 2011.
- D'AUREA-TARDELI, D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 208-303, 2008.
- DADOORIAN, D.; OLIVEIRA, F. H.; CHAN, V. Análise do desamparo de uma menina de cinco anos. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 395-411, set. 2010.
- DANI, L. S. C. Conflitos, sentimentos e violência escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 571-586, p. 571-586, set./dez. 2009.
- DEL PRETTE, A. Atendimento a uma criança que relatava ver o espírito da avó. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 29, n. 2, p. 285-292, jun. 2012.
- DELL'AGLIO, D. D.; DALBEM, J. X. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. **Psico** (PUC-RS), v. 39, n. 1, p. 33-40, 2008.

- DIAS, A. C. M. Petrópolis com olhos de crianças: o retrato do espaço urbano como suporte didático. **ETD**, Campinas, v. 11, n. 2, p.188-203, jun. 2010.
- DIAS, M. da G. B. B.; VIKAN, A.; GRAVAS, S.. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 5, n. 1, p. 49-70, jun. 2000.
- DOMENICONI, C. et al. Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 anos em uma situação de brincadeira. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 342-350, 2007.
- DRUMMOND, I. et al. The knowledge and perceptions of HIV positive children and their parents or responsables about AIDS. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 827-835, dez. 2008.
- DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação Estética Audivisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008.
- ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003.
- ESTEVES, C. M.; BORGES, E. S.. O resgate do vínculo mãe-bebê: estudo de caso de maus tratos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 760-775, dez. 2007.
- FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 205-223, 2009.
- FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 25-41, abr. 2005.
- FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.
- FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 39-59, abr. 2006.
- FERNANDES, R. Anotações e Inquietações Acerca do Objeto, da Criança, do Simbolismo. **Educação e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 95-108, 2007.
- FERNANDES, S. C. S.; ALMEIDA, S. S. M.; NASCIMENTO, C. B. S. Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. **Psico** (PUC-RS), v. 39, n. 4, p. 441-447, 2008.
- FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 14, n. 3, p. 231-238, dez. 2009.

- FIORAVANTE, D. P. et al. Análise funcional da interação profissional-paciente em odontopediatria. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 24, n. 2, jun. 2007.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 267-277, ago. 2005.
- FONTES, R. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 279-303, dez. 2007.
- FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 24, n. 4, p. 503-511, dez. 2007.
- FREITAS, H. R. M.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. Percepção de conflito em uma família recasada constituída por um filho com paralisia cerebral. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 155-172, mar. 2012.
- FREITAS, L. B. L.; SILVEIRA, P. G.; PIETA, M. A. M. Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 243-250, abr./jun. 2009.
- GOLIN, G.; BENETTI, S. P. C.; DONELLI, T. M. S. Um estudo sobre o acolhimento precoce inspirado no método Bick. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 561-569, dez. 2011.
- GOMES, A. L. S. F.; CORREA, J. Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre o julgamento de texto argumentativo. **Psico** (PUC-RS), v. 36, n. 3, p. 259-265, 2005.
- GOULART, C. M. T.; SPERB, T. M. Histórias de criança: as narrativas de crianças asmáticas no brincar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 355-365, 2003.
- GRISANTE, P. C.; AIELLO, A. L. R. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 195-212, jun. 2012.
- HIKIJI, R. S. G. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 151-178, abr. 2006.
- HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, dez. 2006.
- LEE-MANOEL, C. L. et al. Quem é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 271-282, 2002.

- LEITE, A. C. de C. et al. O menino e o efeito pirilampo: um estudo em psicossomática. **Ágora** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 176-185, jun. 2003.
- LEITE, M. I. O Serviço Educativo dos Museus e o Espaço Imaginativo das Crianças. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas - SP, v. 15, n. 43, p. 121-128, 2004.
- _____. Repensando a Escola – com a palavra: a criança da área rural. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 13, n. 37, p. 176-185, 2002.
- LEVANDOWSKI, D. C.; PICCININI, C. A.; LOPES, R. de C. S. Individualidade e conjugalidade na relação de casal de adolescentes. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 679-687, dez. 2009.
- LEVY, L.; JONATHAN, E. G. Minha família é legal? A família no imaginário infantil. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 49-56, mar. 2010.
- LIMA, A. C. de; ALMEIDA, A. M. F. Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 347-369, jun. 2010.
- LUCANIA, E. R. et al. Intervenção cognitivo-comportamental em violência sexual: estudo de caso. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 817-826, dez. 2009.
- LYRA, J. et al. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago. 2002.
- MARQUES, C. C.; CZERMAK, R. O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 360-366, dez. 2008.
- MARTINEZ, A. L. M.; BARBIERI, V. A experiência da maternidade em uma família homoafetiva feminina. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 28, n. 2, p. 175-185, jun. 2011.
- MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 97-114, abr. 2008.
- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, abr. 2004.
- MARTINS, R. de C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.
- MEDEIROS, A. B. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, dez. 2010.

- _____. Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 177-190, abr. 2011.
- MENCARELLI, V. L.; BASTIDAS, L. S.; VAISBERG, T. M. J. A. A difícil notícia do diagnóstico da síndrome de imunodeficiência adquirida para jovens: considerações psicanalíticas com base na perspectiva winnicottiana. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 106-120, dez. 2008.
- MENEZES, M.; LOPEZ, M.; DELVAN, J. da S. Psicoterapia de criança com alopecia areata universal: desenvolvendo a resiliência. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 261-267, ago. 2010.
- MIRAGLIA, P. Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 72, p. 79-100, jul. 2005.
- MIRANDA, A. C. de B. et al. Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 181-200, 2010.
- MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 10, n. 1, p. 131-138, abr. 2005.
- MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 368-377, 2012.
- MONTEIRO, F. P. T.; SOUZA, R. M. A tensão de ensinar na (im)potência de controle. **ETD**, Campinas, v. 11, p. 269-293, 2010.
- MONTEIRO, F. P. T.; NASCIMENTO, L. C. R. Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita. **ETD**, Campinas, v. 8, p. 59-73, 2006.
- MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; SILVA, C. N. Olhares de crianças baianas sobre família. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 77-85, abr. 2009.
- MOREIRA, M. C. N.; MACEDO, A. D. A construção da subjetividade infantil a partir da vivência com o adoecimento: a questão do estigma. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 31-41, jun. 2003.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, abr. 2004a.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Câncer infantil: uma proposta de avaliação as estratégias de enfrentamento da hospitalização. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 21, n. 3, p.193-202, dez. 2004b.
- MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, abr. 2011.

- MOURA, C. B. de et al. Uso de relatos escritos como instrumento de avaliação e intervenção em orientação profissional. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 20, n. 3, dez. 2003.
- MOURA, C. B. de; GROSSI, R.; HIRATA, P. Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 26, n. 2, p. 83-98, jun. 2009.
- MÜLLER, F. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 295-318, 2012.
- NASCIMENTO, C. T. J. S.; PELLEGRINI, A. M. A aquisição espontânea de habilidades motoras no contexto da escola. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 29-56, dez. 2004.
- NASCIMENTO, L. C. R.; MONTEIRO, F. P. T. O feminino materno e o masculino filial: as dificuldades de aprendizagem como sintoma na criança. **ETD**, Campinas, v. 8, p.192-203, 2007.
- NAVARAUSCKAS, H. B. et al. "Ei, eu também estou aqui!": aspectos psicológicos da percepção de irmãos frente à presença de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 4, p. 505-513, dez. 2010.
- NEVES, V. F. A.; GOUVEA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011.
- NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 229-244, ago. 2008.
- NICOLLIER, V.; VELASCO, F. G. Conhecer a mata atlântica na infância: uma contribuição da teoria das inteligências múltiplas para a educação ambiental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 421-456, 2009.
- NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M., RAPOPORT, A. Crianças, Infância e Primeiro Ano. A centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos. **Cadernos de Educação**, n. 41, p. 134-154, jan./abr. 2012.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.
- OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R.. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 41-56, jun. 2003.
- OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, p. 59-70, abr. 2009.

- OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, abr. 2010.
- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, dez. 2005.
- OLIVEIRA, S. V.; PROCHNO, C. C. S. C. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 62-84, 2010.
- OLIVEIRA, V. Z.; GOMES, W. B. Comunicação médico-paciente e adesão ao tratamento em adolescentes portadores de doenças orgânicas crônicas. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 3, p. 459-469, dez. 2004.
- PADILHA, M. G. S.; GOMIDE, P. I. C. Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 1, 53-63, abr. 2004.
- PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Toda criança tem família: criança em situação de rua também. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 42-52, abr. 2008.
- PARREIRA, S. M. de C. P.; JUSTO, J. S. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 175-180, ago. 2005.
- PASCULLI, A. G.; BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Interação de um aluno com Paralisia Cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 587-600, dez. 2012.
- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, ago. 2006.
- PEREIRA, S. E. F. N.; SUDBRACK, M. F. O. Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 151-159, jun. 2008.
- PÉREZ, B. C. et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 181-191, ago. 2008.
- PETEAN, E. B. L.; SUGUIHURA, A. L. M. Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 445-460, dez. 2005.
- PINTO, G. U.; GOES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p.11-28, abr. 2006.

- PINTO, V. F. F.; MACIEL, D. M. M. A. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11 n. 32, p. 225-245, jan./abr. 2011.
- PIRES, F. F. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 539-561, dez. 2012.
- PIZZINATO, A.; SARRIERA, J. C. Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 115-122, dez. 2003.
- POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, abr. 2005.
- PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, mar. 2012.
- PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. A.; WEBER, L. N. D. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 14-25, dez. 2007.
- PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequenas Expressas nas suas Brincadeiras. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 251-271, 2012.
- PRETTO, Z.; LANGARO, F. Pais e filhos em psicoterapia: o atendimento clínico com uma criança. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 1028-1037, 2012.
- RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V. de C. Significados de família para crianças paulistas. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 447-455, set. 2008.
- RAMOS, A. C. O corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.
- RAMOS, D. K. Ciberética: a ética no espaço virtual dos jogos eletrônicos. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 239-260, 2012.
- RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 15-25, mar. 2012.
- REIS, D. C. et al. Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 48-61, dez. 2012.
- RESENDE, T. Crianças e informação: papéis da família e da escola. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 171-188, 2006.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 486-501, ago. 2011.

- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.117-134, ago. 2010.
- ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, M. A representação da desigualdade econômica em crianças e adolescentes de nível socioeconômico diferentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 515-525, 2006.
- ROBLES, H. S. M.; GIL, M. S. C. A. O controle instrucional na brincadeira entre crianças com diferentes repertórios. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 197-205, 2006.
- ROCHA, M. S. P. M. L. Cenas (im)próprias para crianças? **Cad. CEDES**, v. 32, n. 86, p. 97-115, abr. 2012.
- ROLIM, C. L. A.; GOES, M. C. R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 509-523, dez. 2009.
- ROSADO, C. T. C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: aval.pol.públ.educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, jun. 2011.
- SALGADO, R. G., PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Cad. CEDES**, v. 25, n. 65, p. 9-24, abr. 2005.
- SALGADO, R. G. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cad. CEDES**, v. 32, n. 86, p. 117-136, abr. 2012.
- SAMPAIO, J.; SANTOS, M. F. S.; SILVA, M. R. F. da. A representação social da maternidade de crianças em idade escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 174-185, 2008.
- SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 197-204, 2007.
- SANINI, C. et al. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 60-65, 2008.
- SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 585-594, dez. 2010.
- SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 31-43, jan./abr. 2012.

- SANTOS, M. F. S. et al. Representações sociais de juventude em uma comunidade quilombola do agreste pernambucano. **Psico** (PUC-RS), v. 43, n. 4, p. 524-532, 2012.
- SCHWERTNER, S. F. Palavras e Imagens sobre Amizade Jovem na Contemporaneidade. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 163-185, 2012.
- SEABRA, K. C.; MOURA, M. L. S. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 77-86, abr. 2005.
- SEIXAS, A. A. C. et al. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **Psico** (PUC-RS), v. 43, n. 4, p. 541-551, 2012.
- SIGOLO, S. R. R. L. Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 19, p. 47-54, dez. 2000.
- SILVA, M. P. D.; BRANCO, A. U. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Psico** (PUC-RS), v. 42, n. 2, p. 197-205, 2011.
- SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 148- 156, 2007.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de Down. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 283-291, 2006.
- SIMÕES, M. V. A língua de sinais como foco de construção do imaginário no brincar de crianças surdas. **ETD**, Campinas, v. 7, n. 2, p.24-33, 2006.
- SOARES, M. P. G.; FRANCO, A. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Crianças que cuidam de irmãos com necessidades especiais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 45-54, mar. 2009.
- SOUSA, K. K.; PARAVIDINI, J. L. L. Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 536-553, 2011.
- SOUZA NETO, J. C.; CENTOLANZA, C. A. Da prática do desvio ao protagonismo. **Psico** (PUC-RS), v. 41, n. 1, p. 128-136, 2010.
- SOUZA, B. L.; MITRE, R. M. A. O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 195-201, jun. 2009.
- SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008.

- SOUZA, S. V.; CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 101-109, jun. 2003.
- STAHLSCHMIDT, A. P. M. Um extraterrestre em busca de um lugar: considerações sobre violência, linguagem e aprendizagem, na perspectiva da inclusão escolar. **Educação** (PUCRS), v. 32, n. 2, p. 227-235, 2009.
- TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.
- TRINDADE, Z. A.; MENANDRO, M. C. S. Pais adolescentes: vivência e significação. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 7, n. 1, jan. 2002.
- TSUJI, E. M.; MOYSES, M. A. A.; BATISTA, C. G. Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança? **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, 2011.
- TUMA, M. M.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, dez. 2010.
- VARGAS, J.; MARINHO, F. O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, 2008.
- VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 7, n. 2, p. 259-270, jul. 2002.
- VIEIRA, A. G.; SPERB, T. M. O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-19, 2007.
- VITORINO, S. C.; LINHARES, M. B. M.; MINARDI, M. R. F. L. Interações entre crianças hospitalizadas e uma psicóloga, durante atendimento psicopedagógico em enfermaria de pediatria. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 10, n. 2, p. 267-277, ago. 2005.
- WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 2, p. 227-237, ago. 2004.
- WECHSLER, A. M.; AMARAL, V. L. A. R. Dizer x fazer de mães e filhos em exame médico. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 55-63, mar. 2010.
- XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, dez. 2012.

- XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, ago. 2011.
- YUNES, M. A. M. et al. Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 47-56, 2001.

APÊNDICE C – Manuais de análise

Manual 1 – Categorias de atributos utilizadas na codificação do contexto de produção das unidades de informação

O periódico como subunidade

1. Número da unidade de informação

O campo foi denominado de UI e tem dois dígitos numéricos. Refere-se ao título do periódico em que o artigo está inserido.

2. Área de produção de conhecimento

Refere-se à área de produção de conhecimento relacionada ao periódico, tal como descrita na página eletrônica de apresentação do periódico.

Código:

- | | |
|------------------------|----------------------|
| 1. Antropologia social | 4. Estudos de gênero |
| 2. Ciências sociais | 5. Psicologia |
| 3. Educação | 6. Psicopatologia |

3. Origem Institucional

Refere-se à origem institucional da publicação.

1. Associação Brasileira de Pesquisa em Ciências
2. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
3. Associação Brasileira de Psicologia Social
4. Associação Nacional de Política e Administração da Administração
5. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
7. Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental
8. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
9. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
10. Conselho Federal de Psicologia
11. Fundação Carlos Chagas

12. Fundação CESGRANRIO
13. Instituto de Estudos da Religião
14. Pontifícia Universidade Católica (Campinas)
15. Pontifícia Universidade Católica (Rio Grande do Sul)
16. Pontifícia Universidade Católica (São Paulo)
17. Universidade de Brasília
18. Universidade de São Paulo
19. Universidade de Sorocaba
20. Universidade do Estado da Bahia
21. Universidade Estadual de Campinas
22. Universidade Estadual de Maringá
23. Universidade Estadual de Ponta Grossa
24. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
25. Universidade Estadual do Rio de Janeiro
26. Universidade Federal da Bahia
27. Universidade Federal de Minas Gerais
28. Universidade Federal de Pelotas
29. Universidade Federal de Santa Catarina
30. Universidade Federal de Uberlândia
31. Universidade Federal do Mato Grosso
32. Universidade Federal do Paraná
33. Universidade Federal do Paraná
34. Universidade Federal do Rio de Janeiro
35. Universidade Federal do Rio Grande do Norte
36. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
37. Universidade Presbiteriana Mackenzie
38. Universidade São Francisco

4. Local de publicação (região)

Refere-se à região de origem do periódico.

Código:

- | | |
|------------|-------------|
| 1. Sul | 3. Norte |
| 2. Sudeste | 4. Nordeste |

5. Centro-Oeste

5. Local de publicação (unidades da federação)

Refere-se à cidade de origem do periódico.

Código:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. Acre | 15. Paraíba |
| 2. Alagoas | 16. Paraná |
| 3. Amapá | 17. Pernambuco |
| 4. Amazonas | 18. Piauí |
| 5. Bahia | 19. Rio de Janeiro |
| 6. Ceará | 20. Rio Grande do Norte |
| 7. Distrito Federal | 21. Rio Grande do Sul |
| 8. Espírito Santo | 22. Rondônia |
| 9. Goiás | 23. Roraima |
| 10. Maranhão | 24. Santa Catarina |
| 11. Mato Grosso | 25. São Paulo |
| 12. Mato Grosso do Sul | 26. Sergipe |
| 13. Minas Gerais | 27. Tocantins |
| 14. Pará | |

6. Avaliação Qualis

Trata-se da última classificação que o periódico recebeu da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quando o periódico foi avaliado por mais de uma das quatro áreas abordadas pela pesquisa, considerou-se a melhor avaliação recebida.

Código:

1. A1
2. A2

7. Período de disponibilização dos artigos

Refere-se ao ano a partir do qual todos os artigos estão disponíveis para consulta eletronicamente.

Código:

- | | |
|---------|---------|
| 1. 2000 | 5. 2004 |
| 2. 2001 | 6. 2005 |
| 3. 2002 | 7. 2006 |
| 4. 2003 | 8. 2007 |

O autor como subunidade

7. Número da UI

Refere-se ao(s) autor(es) do artigo.

8. Número de artigos

Refere-se ao número de artigos do *corpus* escrito por cada autor.

9. Sexo

O campo trata do sexo do(a) autor(a).

Código:

- | | |
|--------------|---------------------|
| 1. feminino | 3. não identificado |
| 2. masculino | |

10. Área de conhecimento do autor (graduação)

Refere-se à área de graduação dos autores. É importante lembrar que foi requisito para a inclusão do artigo no *corpus* ter sido escrito por pelo menos um autor de uma das quatro áreas enfatizadas pela pesquisa, mas não houve restrição em relação à área de formação dos demais coautores dos artigos.

Código:

- | | |
|------------------------------|--------------------|
| 1. administração de empresas | 7. educação física |
| 2. arquitetura | 8. enfermagem |
| 3. biblioteconomia | 9. filosofia |
| 4. ciências sociais | 10. física |
| 5. direito | 11. fisioterapia |
| 6. educação | 12. fonoaudiologia |

- | | |
|----------------|-------------------------|
| 13. história | 19. psicologia |
| 14. letras | 20. química |
| 15. matemática | 21. serviço social |
| 16. medicina | 22. terapia ocupacional |
| 17. música | 23. não identificado |
| 18. pedagogia | |

11. Área de pós-graduação dos autores

Refere-se às áreas em que os autores graduados em ciências sociais desenvolveram sua pós-graduação.

Código:

1. antropologia
2. sociologia
3. não se aplica

10. Titulação acadêmica

Refere-se à titulação acadêmica dos autores conforme descrita no artigo ou apresentada na Plataforma Lattes como correspondente ao período de publicação do artigo.

Código:

1. não consta
2. aluno de graduação
3. graduado
4. aluno de especialização
5. especialista
6. aluno de mestrado
7. mestre
8. aluno de doutorado
9. doutor
10. misto (no caso do autor assinar mais de um artigo e apresentar titulações diferentes nas datas de publicação dos artigos)

11. Trabalho como docente do ensino superior

Refere-se ao exercício da docência no ensino superior pelo autor.

Código:

1. sim
2. não

O artigo como subunidade

12. Número da UI

Refere-se ao próprio artigo.

13. Número de páginas

Trata-se do número de páginas do artigo.

14. Ano de publicação

O campo trata do ano de publicação do artigo.

Código:

- | | | |
|---------|---------|---------|
| 1. 2000 | 6. 2005 | 11.2010 |
| 2. 2001 | 7. 2006 | 12.2011 |
| 3. 2002 | 8. 2007 | 13.2012 |
| 4. 2003 | 9. 2008 | |
| 5. 2004 | 10.2009 | |

15. Sexo dos autores

Refere-se ao sexo dos autores do artigo.

Código:

- | | |
|--------------|---------------------|
| 1. feminino | 3. misto |
| 2. masculino | 4. não identificado |

16. Universidade dos autores

Trata-se da universidade em que o autor do artigo com maior titulação ou, em caso de empate, do primeiro autor, exerce seu trabalho como docente.

17. Região da universidade

Refere-se à região da universidade em que o autor do artigo exerce trabalho docente.

Código:

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. Norte | 4. Sudeste |
| 2. Nordeste | 5. Centro-Oeste |
| 3. Sul | |

18. Estado da universidade

Refere-se ao estado da universidade em que o autor do artigo exerce trabalho docente.

19. Financiamento

Refere-se à identificação de financiamento para a pesquisa relatada no artigo.

Código:

1. consta
2. não consta

20. Financiadores

Trata da identificação dos financiadores das pesquisas relatadas pelos artigos.

Código:

1. Ação Educativa
2. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
3. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
4. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
5. Coordenação Nacional de DST e Aids
6. Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
7. Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

8. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
9. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
10. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
11. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
12. Fundação Ford
13. Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (UNICAMP)
14. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
15. Secretaria Especial de Direitos Humanos
16. Universidade de São Paulo
17. mista
18. não se aplica

Manual 2 – Categorias relacionadas à participação de crianças nas pesquisas relatadas

21. Tipo de relatório de pesquisa

Refere-se ao tipo de relatório de pesquisa do qual o artigo deriva.

Código:

- | | |
|----------------|-------------------------|
| 1. tese | 4. iniciação científica |
| 2. dissertação | 5. não identificado |
| 3. monografia | |

22. Perspectiva predominante de pesquisa sobre criança/infância

Refere-se à perspectiva predominante de pesquisa sobre criança/infância identificada no artigo, conforme diferenciação desenvolvida por Christensen e Prout (2002).

Código:

1. criança como objeto
2. criança como sujeito
3. crianças como atores sociais
4. crianças como participantes/co-pesquisadoras

23. Método e/ou procedimento metodológico para a escuta de crianças

Refere-se aos métodos e/ou procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para a escuta de crianças, conforme descritos no artigo.

Código:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. brincadeira entre pesquisadores e crianças | 9. grupo focal/conversas em grupo |
| 2. cartografia | 10. jogo |
| 3. desenho | 11. narrativa |
| 4. elaboração coletiva de jornal | 12. observação |
| 5. entrevista | 13. questionário |
| 6. estudo de caso - intervenção | 14. redação |
| 7. estudo de caso intervenção - com teste/escala | 15. múltiplo |
| 8. etnografia | 16. múltiplo - com teste/escala |
| | 17. não descreve procedimentos |

24. Tempo de inserção em campo

Trata-se do período em que os pesquisadores que desenvolveram os estudos de inspiração etnográficas relatados entre os artigos analisados estiveram em campo.

Código:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. entre 6 e 9 meses | 3. entre 3 e 5 anos |
| 2. entre 1 e 2 anos | 4. não identificado |

25. Frequência de ida a campo

Trata-se da frequência em que os pesquisadores que desenvolveram os estudos de inspiração etnográficas relatados entre os artigos analisados foram a campo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Código:

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| 1. duas vezes por semana | 3. não identificado |
| 2. 80 audiências | |

26. Escuta de outros atores sociais

Refere-se à escuta de outros atores, além das crianças, pelas pesquisas relatadas.

Código:

1. sim
2. não

27. Identificação de autores escutados

Refere-se à identificação dos demais atores escutados pelas pesquisas relatadas.

Código:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| 1. adultos da comunidade | 11. pessoa desconhecida |
| 2. assistente social | 12. profissionais da escola |
| 3. casal adotante | 13. juízes |
| 4. psicóloga | 14. procuradores |
| 5. dentistas | 15. madrinhas de criança abrigada |
| 6. educadora/professora | 16. mães acolhedoras |
| 7. enfermeira | 17. monitor do museu |
| 8. equipe técnica | 18. técnicos do abrigo |
| 9. familiares | 19. não especifica |
| 10. médicos | 20. não se aplica |

25. Cuidados éticos (questão fechada)

Trata-se da referência no artigo a cuidados éticos adotados na pesquisa.

Código:

1. apresenta
2. não apresenta

26. Cuidados éticos (questão aberta)

Trata-se da identificação dos cuidados éticos conforme relatados pelos artigos.

Código:

1. anonimato

2. aprovação pelo CEP
3. compromisso com produção de conhecimento compartilhado
4. consentimento para a gravação
5. cuidados não especificados
6. nomes reais
7. termo de consentimento das crianças/adolescentes
8. termo de consentimento dos responsáveis
9. cuidados com a publicação
10. treinamento ético para a coleta de dados
11. devolutiva junto às crianças
12. múltiplo
13. não se aplica

41. Quantidade de crianças envolvidas

Refere-se ao número de crianças envolvidas nas pesquisas relatadas.

42. Tema enfatizado

Refere-se à identificação do principal tema enfatizado pelo artigo.

Código:

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. abrigo | 12. família |
| 2. abuso sexual | 13. gênero |
| 3. adoecimento | 14. gravidez |
| 4. ambiente | 15. interação entre pares |
| 5. arte | 16. mídia |
| 6. brincar | 17. necessidades especiais |
| 7. cidade | 18. raça/etnia |
| 8. conflito com a lei | 19. situação de rua |
| 9. discriminação | 20. trabalho infantojuvenil |
| 10. drogas | 21. violência |
| 11. escola/creche | |

43. Local de realização da pesquisa

Refere-se ao local em que as pesquisas relatadas foram realizadas.

Código:

- | | |
|--|---|
| 1. abrigo | 9. local de preferência do participante |
| 2. acampamento do MST | 10. museu |
| 3. brinquedoteca | 11. residência |
| 4. consultório/clínica | 12. rua ou espaço público |
| 5. escola/creche | 13. Vara da Infância e Juventude |
| 6. hospital ou serviço de saúde | 14. múltiplo |
| 7. Instituição de atendimento | 15. não identificado |
| 8. local de cumprimento de medida socioeducativa | |

44. Zona de localização

Refere-se à zona de localização em que as pesquisas foram desenvolvidas.

Código:

1. zona urbana
2. zona não-urbana
3. não identificado

45. Região da pesquisa

Refere-se à região do país em que a pesquisa foi desenvolvida.

Código:

- | | |
|-------------|------------------|
| 1. Norte | 5. Centro-Oeste |
| 2. Nordeste | 6. todo o Brasil |
| 3. Sul | 7. mista |
| 4. Sudeste | 8. NI |

46. Unidade federativa (pesquisa)

Refere-se à unidade federativa em que a pesquisa foi desenvolvida.

- | | |
|------------|-------------|
| 1. Acre | 3. Amapá |
| 2. Alagoas | 4. Amazonas |

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 5. Bahia | 17. Pernambuco |
| 6. Ceará | 18. Piauí |
| 7. Distrito Federal | 19. Rio de Janeiro |
| 8. Espírito Santo | 20. Rio Grande do Norte |
| 9. Goiás | 21. Rio Grande do Sul |
| 10. Maranhão | 22. Rondônia |
| 11. Mato Grosso | 23. Roraima |
| 12. Mato Grosso do Sul | 24. Santa Catarina |
| 13. Minas Gerais | 25. São Paulo |
| 14. Pará | 26. Sergipe |
| 15. Paraíba | 27. Tocantins |
| 16. Paraná | |

47. Caracterização predominante das crianças

Trata-se da caracterização predominante das crianças envolvidas nas pesquisas relatadas pelos artigos.

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. aluna | 12. em situação de rua |
| 2. branca | 13. enlutada |
| 3. com necessidades especiais | 14. filha |
| 4. com transtorno de identidade de gênero | 15. grávida/mãe ou pai |
| 5. de área rural | 16. imigrante |
| 6. de baixa renda | 17. institucionalizada |
| 7. de comunidade ribeirinha | 18. paciente |
| 8. do MST | 19. quilombola |
| 9. do semiárido | 20. trabalhadora |
| 10. doente | 21. vítima de maus tratos/abuso |
| 11. em conflito com a lei | 22. não identificada |

48. Idade das crianças envolvidas nas pesquisas

O campo refere-se à idade das crianças envolvidas nas pesquisas por artigo.

Código:

1. 0-2 anos
2. 3-5 anos
3. 6-10 anos
4. 11-14 anos
5. 15 ou mais
6. mista
7. não identificada

49. Variável sexo na caracterização das crianças

Refere-se à apresentação da variável sexo na caracterização das crianças enfocadas.

Código:

1. apresenta
2. não apresenta

50. Identificação do sexo das crianças

Refere-se à identificação do sexo das crianças envolvidas nas pesquisas.

Código:

1. feminino
2. masculino
3. não se aplica

51. Variável cor/raça na caracterização das crianças

Refere-se à apresentação da variável cor/raça na caracterização das crianças envolvidas nas pesquisas.

Código:

1. apresenta
2. não apresenta

52. Identificação da variável cor/raça das crianças

Refere-se à identificação da cor/raça das crianças envolvidas nas pesquisas, tal como apresentadas nos artigos.

Código:

1. branca
2. negra
3. nissei
4. mista
5. não se aplica

53. Variável classe social na caracterização das crianças

Refere-se à apresentação da classe social das crianças envolvidas nas pesquisas.

Código:

1. apresenta
2. não apresenta

54. Identificação da classe social das crianças

Refere-se à identificação da classe social das crianças envolvidas nas pesquisas.

Código:

- | | |
|----------|------------------|
| 1. alta | 4. mista |
| 2. média | 5. não se aplica |
| 3. baixa | |

53. Principal referência teórica

Trata-se da identificação das principais referências utilizadas, tal como explicitadas nos artigos.

Código:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. análise institucional | 7. cognitivismo |
| 2. Anthony Giddens | 8. cognitivismo comportamental |
| 3. antropologia | 9. concepção de cuidado de José R. Ayres |
| 4. behaviorismo | |
| 5. biologia do conhecimento | 10. construtivismo - Piaget |
| 6. Bourdieu | |

- | | | | |
|-----|---|-----|-------------------------------------|
| 11. | estudo dos estilos linguísticos | 24. | psicogênese da língua escrita |
| 12. | estudos culturais latino-americanos | 25. | psicologia ambiental |
| 13. | estudos sobre habilidades sociais | 26. | psicologia comunitária |
| 14. | estudos sobre metacognição | 27. | psicologia do desenvolvimento |
| 15. | estudos sociais da infância | 28. | psicologia evolucionista |
| 16. | etologia | 29. | psicologia hospitalar |
| 17. | fenomenologia | 30. | psicologia social |
| 18. | Michael Foucault | 31. | semiótica |
| 19. | modelo estruturalista de narrativa | 32. | sistema ecológico de Bronfenbrenner |
| 20. | pensamento sistêmico novo-paradigmático | 33. | sociologia da juventude |
| 21. | perspectiva da educação histórica | 34. | teoria das representações sociais |
| 22. | perspectiva sócio-cultural | 35. | teoria do apego |
| 23. | psicanálise | 36. | teoria sistêmica |
| | | 37. | Walter Benjamin |
| | | 38. | mista |
| | | 39. | não identificada |

54. Referência aos estudos sociais da infância

Trata-se da identificação de referências aos estudos sociais da infância no artigo.

Código:

1. faz referência
2. não faz referência

APÊNDICE D – Apresentação dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa

Visando facilitar a consulta dos artigos e a observação de tendências de temas e abordagens, a apresentação que se segue traz uma descrição breve de cada artigo, ordenando-os de acordo com o ano de publicação, dos mais antigos aos mais recentes.

Artigos publicados no ano 2000

Quatro artigos do *corpus* foram publicados em 2000: *Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche* (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000); *Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento* (SIGOLO, 2000); *(Sobre)vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes* (CAMPOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000); e *Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza* (DIAS; VIKAN; GRAVAS, 2000).

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) acompanharam a inserção de 26 bebês em uma creche, procurando identificar os fatores que envolvem a mãe, o bebê e a educadora neste período específico. O referencial sócio-histórico de Wallon e Vygotsky fundamentou teoricamente o estudo. Conforme concluem as autoras, há uma malha de significações da cultura (relacionadas, por exemplo, à ideia de que crianças pequenas devem ser cuidadas pelas mães) que por vezes captura os sujeitos, mas “à medida em que a criança torna-se capaz de desdobramento, de espelhamento e de diferenciação, ela também pode opor resistências de caráter diverso à capturação, assumindo um papel mais ativo no processo de interação” (p. 140).

Sigolo (2000) se propõe verificar a presença de comportamentos diretivos em mães de crianças com atraso de desenvolvimento, discutindo o significado que esta variável assumiria no processo interativo. Partindo da observação de quatro díades mãe e criança, a autora conclui que a diretividade materna influi no processo

interativo de crianças com atraso de desenvolvimento, mas que isso depende também do significado que tal diretividade assume na relação mãe-criança.

O artigo de Campos, Del Prette e Del Prette (2000) discute valores, crenças e habilidades interpessoais observados entre 28 meninos que, segundo os autores, viviam nas ruas de São Carlos (SP). As informações foram coletadas por entrevistas, conversas informais e aplicação de um inventário de habilidades sociais. Eles observaram que a rua é utilizada mais como local de trabalho do que de moradia e que “as crianças identificam valores e condutas socialmente valorizados, estabelecendo uma ética própria e apresentando desejos de ascensão social e de superação da situação em que se encontram” (p.517).

Dias, Vikan e Gravas (2000) relatam pesquisa realizada junto a crianças brasileiras e norueguesas sobre como elas controlam seus sentimentos de tristeza e de raiva. Conclui-se no artigo que:

[...] as estratégias de regulação das emoções (RE) variavam em função do contexto e da idade; que as crianças brasileiras usaram mais a interação social e as crianças norueguesas recorreram mais às estratégias cognitivas para raiva, mas não para tristeza. Não foi observada uma diferença clara na estratégia de RE para tristeza e raiva (p.49).

Artigos publicados em 2001

Apenas dois artigos do *corpus* foram publicados em 2001. Yunes e colaboradoras (2001), em *Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua*, relatam ter entrevistado 50 crianças e adolescentes, nas ruas ou em instituições, acerca de suas famílias e concluem que a maioria apresenta sentimentos de afeto alternados com indicativos de rejeição e de violência, um dos motivos citados para justificar o abandono do lar. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Bronfrenbrenner.

Em *O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural*, Conti e Sperb (2001) buscam analisar a construção do significado social do brincar para um grupo de dez crianças. As autoras relatam ter entrevistado mães e professoras dessas crianças, além de terem filmado suas brincadeiras em casa e na

escola. Elas observaram distinções nas brincadeiras relacionadas ao contexto em que ocorrem e ao gênero das crianças.

Artigos publicados em 2002

Em 2002 foram publicados cinco artigos do *corpus*, com temas e abordagens diferentes. Leite (2002), em *Repensando a escola - com a palavra: a criança da área rural*, relata ter feito observação participante com “cerca” de 30 crianças da área rural de um município fluminense, com idades variando entre 6 e 14 anos. Em sua pesquisa, a autora estabelece diálogos com autores como Benjamin, Bakhtin e Vygotsky. Entre os resultados, destaca que a escola na região é marcada por um caráter assistencialista, que há distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade das crianças e que as relações, nesse ambiente, são “pautadas no silêncio, na discriminação e na exclusão” (p. 176).

O artigo *Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista*, de Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2002), parte dos dados de uma pesquisa sobre a interação entre crianças no contexto de educação infantil para discutir diferentes perspectivas sobre os “dados coletados”: a dos educadores, a dos pesquisadores e a das crianças.

O artigo *Quem é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré-escolares*, escrito por Lee-Manuel e colaboradoras (2002) se propõem “determinar” a relação entre julgamentos de atratividade física, indicadores sociométricos e atributos comportamentais em pré-escolares (p. 271). Para tanto, as pesquisadoras ouviram adultas familiarizadas com as crianças, adultas que não as conheciam, seus colegas e as próprias crianças sobre a atratividade delas. Elas concluem que há ligação entre afeto e julgamento de atratividade entre as crianças e que o efeito do estereótipo diminui com o aumento de informação sobre determinada pessoa.

Pais adolescentes: vivência e significação (TRINDADE; MENANDRO, 2002) focaliza a vivência de rapazes, enquanto pais, entrevistando adolescentes e jovens residentes na Grande Vitória (ES). Entre as mudanças referidas por eles, as autoras destacam a perda da liberdade e a inserção no mercado de trabalho. Elas observam

em seus relatos a permanência de forte vínculo com o modelo tradicional de parentalidade, embora tenham também identificado a emergência de relações afetivas significativas entre pais e filhos.

Por fim, em "*A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete*" – *Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos*, Lyra e colaboradores (2002) apresentam a experiência de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em contexto de educação não formal com um grupo de adolescentes, tendo como objetivo discutir noções correntes de adolescência. Os autores, contando com os aportes da sociologia da juventude, questionam noções de adolescência como um período sempre problemático e de adolescentes como sujeitos de necessidades. Lyra e colaboradores referem-se aos adolescentes com quem conviveram como "sujeitos de direitos e deveres, imbuídos de um forte sentido de autonomia" (p. 18).

Artigos publicados em 2003

Em 2003, dez artigos foram publicados, incluindo quatro que tratam do adoecimento e outros com temas diversos. Moreira e Macedo (2003), no artigo *A construção da subjetividade infantil a partir da vivência com o adoecimento: a questão do estigma*, discutem implicações do adoecimento crônico e do estigma na construção da subjetividade de crianças. Elas apresentam os casos de cinco crianças com mieloemeningocele em tratamento no Instituto Fernandes Figueira e ressaltam, entre suas conclusões, que:

[...] a ação técnica mediada pelo brincar na área de saúde da criança serve como potente instrumento para a construção de uma clínica ampliada - clínica essa que tem como qualificativo central o vínculo de confiança, estabelecido no encontro entre pessoas, e que vai possibilitar relações de convívio, e de troca social que transcendem o modelo reducionista de saúde (p. 32).

Leite e colaboradores (2003) se propõem discutir um fenômeno psicossomático, em *O menino e o efeito pirilampo: um estudo em psicossomática*. Os autores relatam o caso de uma criança com síndrome de Down que passou a apresentar alopecia, doença caracterizada pela diminuição de pelos no corpo. Os

autores defendem que a direção do tratamento de fenômenos psicossomáticos seja a de “produzir cadeia nas complexas relações entre as funções biológicas do corpo e da linguagem” (p. 99).

No artigo *Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada*, Souza, Camargo e Bulgacov (2003) relatam um estudo de caso desenvolvido em sessões de psicoterapia com uma criança em idade pré-escolar. As autoras discutem a importância que o desenho teve para a expressão, por essa criança, do que estava vivendo.

Em *Histórias de criança: as narrativas de crianças asmáticas no brincar*, Goulart e Sperb (2003) partem de uma abordagem cultural para analisar, por meio de observações, as narrativas do brincar de crianças hospitalizadas com diagnóstico de asma. O objetivo foi examinar como essas crianças constroem significados sobre sua doença e quais informações recebem a esse respeito. Segundo as autoras, as crianças se mostraram bem informadas acerca da doença. A morte, os ácaros, o hospital estão presentes entre suas brincadeiras. Goulart e Sperb identificam uma “estrutura peculiar” na narrativa do brincar dessas crianças, justificadas por “particularidades psíquicas”.

O brincar também é enfatizado por Oliveira e Francischini (2003), no artigo *A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras*. As autoras, contando com os aportes da psicologia sócio-histórica, investigam o brincar no cotidiano de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras, de 7 a 11 anos de idade. O procedimento metodológico utilizado pelas pesquisadoras foi contar a história do Pinóquio para as crianças e, em seguida, entrevistá-las. Segundo elas, as crianças trabalhadoras, diferentemente das que não trabalham, não citaram espontaneamente o brincar como atividade cotidiana. Para as autoras, a condição de trabalhadoras pode fazer com que o brincar não ocupe posição privilegiada na vida das crianças. Elas também afirmam que essas crianças, em oposição às não trabalhadoras, brincam sozinhas, o que as fariam associar a brincadeira com sentimentos de medo e de tristeza, além de alegria.

O artigo *O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil* (ELALI, 2003) baseia-se na teoria do sistema ecológico de Bronfenbrenner para procurar entender o que as escolas ensinam em termos de relações pessoa-ambiente. O interesse da autora, que é

psicóloga e arquiteta, se dirigiu menos aos conteúdos programáticos aprendidos com os professores e mais à avaliação do ambiente físico de estabelecimentos de educação infantil, sua ocupação e percepção dos usuários. Ela se valeu, para tanto, de vistoria técnica, observação comportamental, entrevistas, questionários e desenhos temáticos. Suas conclusões centram-se na distância encontrada entre discursos e práticas.

O artigo *Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre*, de Pizzinato e Sarriera (2003), teve como objetivo a identificação da maneira pela qual crianças imigrantes são diferenciadas de seus pares não imigrantes, no que se refere à competência social. Os autores aplicaram o *Revised Class Play* em 32 crianças imigrantes de diferentes países, bem como em seus colegas de classe. Este instrumento objetiva investigar a competência social de crianças, do ponto de vista de seus pares e do professor. Segundo os autores, os resultados da pesquisa sugerem que há uma percepção do grupo imigrante como mais isolado, menos agressivo e menos sociável, por parte das crianças não imigrantes. Tal percepção de sociabilidade contrastaria com a percepção observada entre os próprios imigrantes.

No artigo *Uso de relatos escritos como instrumento de avaliação e intervenção em orientação profissional*, Moura e colaboradoras (2003) se propuseram descrever a experiência relatada por adolescentes sobre a participação em grupos de orientação profissional. As autoras analisaram relatos escritos por 18 adolescentes e identificaram entre os temas tratados o aumento do autoconhecimento e do conhecimento sobre a realidade profissional, aprendizagens relacionadas a processos de tomada de decisão e reconhecimento dos trabalhos dos orientadores.

Amazonas e colaboradoras (2003), em *Arranjos familiares de crianças das camadas populares*, escutaram, além das crianças, seus pais e responsáveis procurando apreender o funcionamento de famílias de crianças de uma escola pública da cidade do Recife. As estratégias utilizadas foram entrevistas acerca do genograma das famílias e o desenho da família com história. A pesquisa fundamentou-se teoricamente em Anthony Giddens. Os principais resultados apresentados são a diversidade de arranjos familiares, o predomínio da família

nuclear, a organização das famílias em torno de mulheres e a fragilidade das figuras masculinas, justificada pelo alto consumo de drogas e pelo desemprego.

Em *Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância*, Campos e Souza (2003) relatam ter entrevistado crianças, adolescentes, pais e professores, buscando apreender transformações intersubjetivas na contemporaneidade. As autoras buscam apresentar esse material em um texto polifônico que tem como proposta “oferecer as bases teóricas para a compreensão das implicações éticas da cultura do consumo e da mídia na constituição subjetiva da infância” (p. 12).

Artigos publicados em 2004

Nove artigos do *corpus* foram publicados em 2004, incluindo três que abordam o adoecimento (MOTTA; ENUMO, 2004a; 2004b; OLIVEIRA; GOMES, 2004), dois que relatam pesquisas desenvolvidas com crianças em abrigo (MARTINS; SZYMANSKI, 2004; ALEXANDRE; VIEIRA, 2004), dois relacionados à violência vivida dentro da família (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004; PADILHA; GOMIDE, 2004), um sobre o desenvolvimento de habilidades motoras (NASCIMENTO; PELLEGRINI, 2004) e outro sobre serviços educativos de museus (LEITE, 2004).

Em *Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil*, Motta e Enumo (2004a), partindo de uma perspectiva comportamental, procuraram avaliar a importância do brincar para crianças com câncer, buscando caracterizar também atividades lúdicas possíveis no contexto hospitalar. As crianças foram entrevistadas e também responderam a um instrumento especialmente elaborado para a pesquisa. Segundo as autoras, as pacientes entrevistadas afirmam brincar com frequência e, em geral, não apresentam restrições aos tipos de brincadeiras. As autoras concluem que o brincar constitui-se como um recurso viável e adequado para o enfrentamento da hospitalização.

A mesma pesquisa é discutida pelas autoras em outro artigo: *Câncer infantil: uma proposta de avaliação as estratégias de enfrentamento da hospitalização*. Motta e Enumo (2004b) abordam estratégias de enfrentamento da internação utilizadas por

crianças em um serviço especializado em oncologia de um hospital público. Segundo as autoras, os resultados da pesquisa realizada junto às crianças sugerem “um padrão de respostas de enfrentamento mais facilitador (brincar, conversar, tomar remédio e rezar) do que não-facilitador (esconder-se, brigar, sentir culpa, fazer chantagem)” (p. 193).

O artigo *Comunicação médico-paciente e adesão ao tratamento em adolescentes portadores de doenças orgânicas crônicas* (OLIVEIRA; GOMES, 2004) discute implicações da comunicação entre adolescentes e médicos para a adesão daqueles ao tratamento de doenças crônicas. Os autores entrevistaram, para tanto, 18 adolescentes portadores de doenças orgânicas crônicas desde a infância. Segundo os autores, em geral, os adolescentes identificam suas mães como intermediárias na comunicação com o médico, o que, para Oliveira e Gomes, não seria favorável à assunção da doença e do tratamento por parte dos adolescentes. Os autores sugerem que pacientes pediátricos sejam formalmente incluídos na comunicação entre médicos e suas mães.

No contexto de uma instituição com programa de abrigo, o artigo *Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo*, de Alexandre e Vieira (2004), discute relações de apego partindo da perspectiva etológica de Bowlby. Os resultados destacados pelos autores foram a demonstração de responsividade por parte de irmãos mais velhos em relação aos mais novos; a representação da família centrada na figura materna; e a brincadeira como contexto favorável para as interações afetivas.

Sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, Martins e Szymanski (2004) analisaram brincadeiras de casinha de dez crianças abrigadas e concluíram que, mesmo não estando com suas famílias, essas crianças apresentam a ideia de família nos moldes do modelo nuclear. Segundo elas,

A família brincada dessas crianças talvez se aproxime muito pouco do que elas puderam viver em família. [...] [ela] está na televisão, veiculada pelas novelas, desenhos animados (Família Dinossauro, família Simpson etc.), propaganda (família ‘margarina’) e encontra-se também estampada em revistas [...] (p. 185).

Fundamentando-se na análise do comportamento, Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), em *O uso de palmadas e surras como prática educativa*, relatam terem aplicado questionários junto a 472 crianças e adolescentes acerca de práticas educativas parentais com ênfase em castigos e punições corporais. Quase 90% dos participantes afirmaram já ter recebido punições corporais, principalmente da mãe. Dentre os participantes, 75,2% disseram concordar com tal prática, quando fazem algo errado. No entanto, “apenas” 34,5% deles disseram que fariam o mesmo com seus filhos.

Padilha e Gomide (2004), por sua vez, analisam, em *Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual*, uma intervenção junto a adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar, que teve como objetivo a diminuição das sequelas do abuso e a melhora do repertório de enfrentamento. Entre os resultados, as autoras destacam que exposições graduais ao tema feitas em grupo propiciam a expressão de sentimentos e a aceitação do ocorrido.

Nascimento e Pellegrini (2004), em *A aquisição espontânea de habilidades motoras no contexto da escola*, investigaram como crianças de 4 a 7 anos de idade se auto-organizam e aprendem habilidades motoras básicas enquanto brincam na escola. Segundo elas, observaram-se formas de auto-organização emergindo espontaneamente entre as crianças durante suas brincadeiras. Além disso, afirmam elas, aprendizagens ocorrem a partir de relações estabelecidas entre as crianças na exploração de suas próprias ações e na orientação de ações motoras de outras crianças.

No artigo *O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças*, Leite (2004) apresenta uma pesquisa na qual acompanhou serviços educativos dirigidos a crianças em dois diferentes museus. Ela conclui que “o processo imaginativo está diretamente ligado às condições de apropriação e de produção oferecidas às crianças” (p.121).

Artigos publicados em 2005

Os 14 artigos publicados em 2005 apresentam poucas aproximações em relação aos seus temas e às suas abordagens. Dois deles relatam pesquisas

desenvolvidas em contexto hospitalar: *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital* (FONTES, 2005) e *Interações entre crianças hospitalizadas e uma psicóloga, durante atendimento psicopedagógico em enfermaria de pediatria* (VITORINO; LINHARES; MINARDI, 2005).

Fontes (2005), apoiada nas teorias de Wallon e de Vygotsky, analisa a ação do professor em um hospital público, buscando compreender o papel da educação para a saúde da criança hospitalizada. Partindo da observação participante, a autora argumenta serem grandes as possibilidades de ação do professor no ambiente hospitalar, mas defende a construção de princípios específicos para o trabalho pedagógico nesse campo.

Vitorino, Linhares e Minardi (2005) discutem, por sua vez, a interação das crianças entre si e com uma psicóloga em contexto hospitalar. Após observarem e registrarem atendimentos psicopedagógicos, as autoras constataram que a iniciativa dos contatos interativos partia, principalmente, da psicóloga e que a hospitalização era pouco abordada. Elas sublinham a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento das crianças.

Outros dois artigos tratam de crianças com necessidades especiais no âmbito da família. Em *Ter um irmão especial: convivendo com a síndrome de Down*, Petean e Suguihura (2005) relatam ter entrevistado onze adolescentes e jovens, irmãos mais velhos de crianças com síndrome de Down. Segundo as autoras, 90% deles disseram ser responsáveis por atividades cotidianas relacionadas aos irmãos e mais da metade considera positivo ter um irmão especial. Além disso, quase 30% dos entrevistados afirmaram ter havido acréscimo de responsabilidade em sua vida em decorrência do nascimento do irmão.

Oliveira e Marques (2005), em *Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe*, analisam a interação entre mãe e filhos, em contextos livre e planejado, para discutir o desempenho de crianças cegas, com baixa visão e com visão normal em relação à linguagem. Elas afirmam que os resultados do estudo indicam que a linguagem das crianças com deficiência visual não se mostra deficitária em relação à das crianças com visão normal.

O artigo *Interações afetivas na família e na pré-escola* (MONDIN, 2005) relata pesquisa realizada com 40 crianças, suas mães e professoras, com o objetivo de

analisar as interações afetivas das crianças. As estratégias metodológicas adotadas foram a observação, a entrevista e o questionário. Como conclusão, a autora afirma que crianças com dificuldades nas relações interpessoais na escola também as apresentavam na família.

À luz da psicanálise, em *A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação*, Parreira e Justo (2005) analisam o sentido de filiação para crianças abrigadas vítimas de violência doméstica, partindo da experiência junto a um menino que participou de encontros com grupos de crianças em um projeto de oficinas de recursos expressivos. Os autores apresentam prognóstico negativo para essas crianças que, segundo eles, “flutuam entre vinculações efêmeras, sem referências de seu passado e sem ponto fixo e sólido para seu assentamento no presente (...)” (p. 175).

O artigo *O reencontro com a identidade de gênero: contribuições da visão sistêmica novo-paradigmática e do psicodrama infantil*, de Costa e Vanin (2005), discute o processo psicoterapêutico de um menino de dois anos e oito meses que apresentava “transtorno de identidade de gênero”. Segundo as autoras, ao final da terapia, a criança “diferenciou-se emocionalmente de sua irmã, aceitou sua identidade masculina, com conseqüente desempenho de papéis sociais a ela vinculados, manifestando mais segurança e autoria de vida” (p. 205).

Dois artigos têm como objeto relações estabelecidas pelas crianças com a televisão. Em *A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros*, Fernandes e Oswald (2005), partindo de orientação teórico-metodológica dos estudos culturais latino-americanos, discutem a relação entre adultos e crianças, focalizando a recepção de desenhos animados. As autoras analisam depoimentos de crianças, que são tomadas como produtoras de sentido diante da televisão, sobre a experiência de assistir desenhos animados com seus familiares adultos. Elas concluem que os desenhos possibilitam a suspensão da oposição entre adulto que sabe/criança que não sabe, instaurando novos diálogos entre adultos e crianças.

O outro artigo, *Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão* (SALGADO; PEREIRA; SOUZA, 2005), discute, à luz de Bakhtin, as relações que adultos e crianças estabelecem com a mídia, apoiando-se, para tanto, em uma pesquisa-intervenção com crianças de cinco e seis anos. O texto,

contudo, focaliza mais as reflexões em torno do processo de pesquisa do que possíveis conclusões acerca da perspectiva das crianças.

Cavalcante, Ortega e Rodrigues (2005), no artigo *A interação social de crianças no jogo de regras*, propuseram-se analisar as formas de interação social de crianças em situações de competição e não-competição. A estratégia metodológica utilizada foi a observação de quatro crianças enquanto jogavam Matix. Os autores identificam e discutem sete categorias de interação na situação de competição.

A teoria do sistema ecológico proposta por Bronfenbrenner fundamenta a pesquisa de Poletto (2005) – *A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar* –, que procurou investigar como o lúdico participa do cotidiano de crianças de famílias de baixa renda. A estratégia de coleta de dados junto às crianças foi o “jogo das sentenças incompletas”. Além disso, familiares das crianças também foram entrevistados. A autora observou que os pais brincam pouco com seus filhos; que as companhias mais frequentes para as brincadeiras são os irmãos, os amigos e os primos; que a escola não é citada como um local de referência para o brincar; e que há uma excessiva utilização de brinquedos industrializados. Ela sugere que o uso que as crianças fazem de tais brinquedos seja mais bem investigado.

Em *Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre o julgamento de texto argumentativo*, Gomes e Correa (2005) investigam como crianças de 1ª a 4ª série julgam o texto argumentativo, a partir da sua função de persuasão, em comparação com textos de outros estilos linguísticos. Elas afirmam que as crianças não consideram a estrutura do texto e que não identificam a função de persuasão no texto argumentativo. Os destaques das crianças, segundo as autoras, são feitos em relação a conteúdos dos textos referentes a crenças que as crianças já possuíam.

No artigo *Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê*, Seabra e Moura (2005) discutem práticas alimentares na educação infantil. Elas partem da abordagem sociocultural e analisam entrevistas com cuidadores e gravações em vídeo de momentos de alimentação de um bebê. As autoras destacam entre os resultados do estudo a importância das trocas interativas entre a criança e o adulto para o desenvolvimento do bebê.

Em *Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude*, a antropóloga Paula Miraglia (2005) mostra como as audiências

realizadas nas Varas Especiais da Infância e Juventude de São Paulo são marcadas pela “assimetria entre os atores, pela reafirmação constante das hierarquias, por uma grande disputa e abuso de poder” (p. 80), mesmo que supostamente regidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Artigos publicados em 2006

Em 2006, foram publicados 13 artigos do *corpus*. Dentre eles, mais da metade relata pesquisa realizada com crianças portadoras de necessidades especiais. É o caso dos seguintes artigos: *Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de Down* (SILVA; DASSEN, 2006); *O controle instrucional na brincadeira entre crianças com diferentes repertórios* (ROBLES; GIL, 2006); *O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades* (HUEARA et al., 2006); *Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar* (PINTO; GOES, 2006); *A língua de sinais como foco de construção do imaginário no brincar de crianças surdas* (SIMÕES, 2006); *Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita* (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2006); *Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda* (PEIXOTO, 2006).

Silva e Dassen (2006), adotando a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, analisam observações realizadas nas casas de dez famílias, com e sem crianças portadoras da síndrome de Down. Elas observaram diferenças e similaridades nas interações. Entre as diferenças, as autoras destacam que as atividades propostas pelas famílias para as crianças com a síndrome exigem menos habilidades cognitivas.

Pinto e Goes (2006), no artigo *Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar*, discutem o papel da imaginação para o desenvolvimento infantil, focalizando especialmente o brincar. Com base na perspectiva histórico-cultural, as autoras buscaram investigar brincadeiras de crianças que frequentam uma instituição especial. Elas afirmam ter apreendido entre tais crianças baixa disposição para entrar em brincadeiras coletivas quando não há

mediação de adultos. Quando tal mediação foi observada, as autoras afirmam que as crianças engajaram-se em situações imaginárias relativamente complexas, que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual.

Monteiro e Nascimento (2006), fundamentadas na psicanálise analisam manifestações do ato falho na leitura e na escrita de uma criança com dificuldade de aprendizagem. As autoras entendem que os supostos “erros” estão relacionados à “uma verdade do sujeito” e discutem como essa concepção pode modificar o trabalho pedagógico e fonoaudiológico com crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem.

Hueara e colaboradoras (2006) procuraram descrever, a partir de observações, os modos de brincar de crianças com deficiência visual. Conforme as autoras, as brincadeiras de faz-de-conta possibilitaram a identificação de capacidades – relacionadas à criação de cenas, de narrativas e construção coletiva de significados – que normalmente não seriam notadas em atividades cotidianas ou dirigidas.

Robles e Gil (2006), fundamentadas na abordagem comportamental, procuraram caracterizar a aquisição e o desenvolvimento do controle instrucional de três crianças, partindo da análise de brincadeiras desenvolvidas ao longo de sete meses. As autoras identificaram, entre outros aspectos, déficit de desenvolvimento em uma das crianças e discutiram possibilidades de ampliação do repertório instrucional em casos semelhantes.

Apoiando-se teoricamente nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Peixoto (2006) busca desenvolver uma reflexão psicolinguística sobre construções conceituais de crianças surdas no que diz respeito à escrita. Para tanto, a autora parte de entrevistas realizadas com 15 crianças com deficiência auditiva. Segundo ela, as principais especificidades da aquisição da escrita por essas crianças estão relacionadas à não fonetização da escrita, à uma intensa exploração dos aspectos viso-espaciais do texto e ao uso de parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento de organização da escrita.

Simões (2006) também apresenta pesquisa desenvolvida com crianças surdas. O seu estudo teve como objetivo investigar como crianças surdas que utilizam a língua dos sinais constroem papéis sociais no jogo imaginário. Entre os resultados, a autora observa que essas crianças são capazes de representar os

papéis sociais em suas brincadeiras, por conta da língua dos sinais, e que as próprias brincadeiras contribuem para a aquisição desta língua pelas crianças.

No artigo *Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar*, Souza (2006) apresenta resultados parciais de sua dissertação de mestrado que buscou analisar as hierarquias na sala de aula, a relação das crianças com as diferenças de classe, raça e gênero, bem como as concepções delas acerca da heteronormatividade. A autora conclui destacando a força da normatividade entre as crianças e sugerindo, a partir de Britzman (1996), relações entre tal normatividade e a forma como as diferentes pedagogias tornaram a “criança” um de seus constructos mais normalizados e regulados.

A pesquisa relatada por Resende (2006), no artigo *Crianças e informação: papéis da família e da escola*, teve como objetivo discutir o papel da família e da escola no acesso e no desenvolvimento de disposições favoráveis ao aproveitamento do potencial informativo de diversos veículos. Referenciando-se principalmente em Bourdieu, a pesquisadora observou, entrevistou e aplicou questionários junto a crianças de duas turmas de 3ª série do ensino fundamental. Foram constatadas desigualdades no acesso das crianças aos veículos de comunicação e também nas formas de apropriação de suas mensagens.

Em *Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis*, Fernandes e Park (2006) se propõem refletir sobre a memória das crianças, baseadas em obras de autores que focalizam a relação entre velhice e memória. As pesquisadoras ouviram crianças de nove e dez anos contarem sobre suas vidas a partir de fotografias selecionadas. Elas identificaram aspectos que distanciam e outros que aproximam as experiências relacionadas à memória de crianças e de “velhos”. Para as crianças, pareceu a elas, ser mais difícil lidar com esquecimentos. Elas estariam em momento de construção, enquanto na velhice há um investimento na reconstrução de memórias. Dizem as autoras: “Quanto aos tempos das memórias e seus deslocamentos – para crianças, adultos e velhos –, pudemos apreender que eles são compostos de vários trajetos ‘brincantes’ no espaço, ora sinuosos, ora espiralados, ora lineares, horizontais, verticais” (p. 55).

Fundamentados na psicanálise, Aguirre e Arruda (2006), em *Psicoterapia lúdica de uma criança com AIDS*, apresentam o estudo de caso de uma criança soropositiva que esteve em psicoterapia durante um ano com um dos autores.

Segundo eles, a criança expressava sentimentos de abandono e culpa relacionados à doença e à morte dos pais, também provocada pela AIDS.

O artigo *Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão*, de Hikiji (2006), discute relações da música com o tempo, partindo de uma pesquisa de orientação etnográfica com alunos de um projeto de educação musical.

O artigo *A representação da desigualdade econômica em crianças e adolescentes de nível socioeconômico diferentes* (ROAZZI; DIAS; ROAZZI, 2006) apresenta pesquisa desenvolvida com 85 adolescentes sobre a desigualdade econômica por eles representada. Entre os resultados, os autores destacam “a existência de uma relação entre pertencer a um determinado grupo sócio-cultural e aspectos cognitivos da forma de representação das desigualdades econômicas em nossa sociedade” (p. 515).

Artigos publicados em 2007

Dentre os artigos do *corpus*, 14 artigos foram publicados em 2007, incluindo três relacionados à brincadeira como tema ou contexto de pesquisa. Em *Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 anos em uma situação de brincadeira*, Domeniconi e colaboradores (2007) relatam ter analisado a habilidade de crianças pequenas de “responder por exclusão”. O estudo, segundo os autores, diferencia-se de outros frequentes na literatura por não tratar de uma replicação em laboratório, mas de observação durante o brincar. Os autores buscaram verificar se esse contexto favorece a aprendizagem das crianças em relação aos nomes dos objetos após uma única tentativa de exclusão. Segundo eles, todas as seis crianças investigadas aprenderam os nomes dos brinquedos, mas apenas uma o fez após tentativa única.

Alves, Dias e Sobral (2007), em *A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente*, propõem-se discutir a relação entre operações básicas no desenvolvimento de uma teoria da mente e habilidades fundamentais para a brincadeira de faz-de-conta. As autoras partem da observação da interação entre uma criança e sua mãe e concluem que o faz de conta se constitui como “setting para a flexibilização do pensamento e

surgimento de habilidades primordiais no desenvolvimento de uma teoria da mente” (p. 325).

Vieira e Sperb (2007), no artigo *O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança*, se propõem analisar a brincadeira simbólica de uma criança na caixa de areia em contexto psicoterapêutico. Os autores se baseiam na psicologia analítica de C. G. Jung e na teoria narrativa de J. Bruner. Para eles, o brincar simbólico exerce uma função cognitiva de organização da experiência de vida da criança. Afirmam também que as narrativas produzidas pela criança por meio da brincadeira relacionam-se com narrativas produzidas ao longo da história cultural da humanidade.

Outros dois artigos relatam pesquisas desenvolvidas em sala de aula. Em *Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula*, Colaço e colaboradores (2007) apresentam os resultados de uma pesquisa que se propôs a investigar estratégias de mediação simbólica na interação entre crianças em sala de aula, a partir de um enfoque teórico-metodológico fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na teoria da linguagem de Bakhtin. Duas turmas do ensino fundamental de uma escola particular foram observadas. Os autores afirmam ter identificado estratégias de natureza semiótica utilizadas pelas crianças que potencializariam a aprendizagem.

O artigo *Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo* (FERNANDES, 2007) trata do simbolismo construído por crianças e educadores em relação a objetos tomados na condição de signo, símbolo e ícone. A partir de seu trabalho em sala de aula, a autora busca contribuir para a construção de um trabalho pedagógico em direção a um “currículo aberto e plural” (p. 95).

A educação é tematizada também no estudo de Fontes e Vasconcelos (2007), *O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski*. Elas discutem cenas de interação entre quatro crianças numa enfermaria pediátrica, defendendo que o ato de aprender contribui para a autoestima das crianças e para que elas reflitam sobre suas doenças.

O artigo *Análise funcional da interação profissional-paciente em odontopediatria* (FIORAVANTE et al., 2007) relata um estudo com crianças consideradas cooperativas e opositoras por odontopediatras, em que se mediou

frequência de respostas de cooperação e de não-cooperação das crianças em relação ao tratamento. São apontadas recomendações.

Outros dois trabalhos focalizam intervenções desenvolvidas junto a crianças com dificuldades de aprendizagem. O artigo *O feminino materno e o masculino filial: as dificuldades de aprendizagem como sintoma na criança* (NASCIMENTO; MONTEIRO, 2007) discute os casos de quatro meninos que frequentam uma clínica fonoaudiológica e pedagógica e que teriam sintomas de alteração de linguagem oral e/ou escrita derivados de relações simbióticas com suas mães. Elas se propõem mostrar como o trabalho interventivo na relação entre mães e filhos teria contribuído para o processo de aprendizagem desses meninos.

O artigo *Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento*, de Silva e Batista (2007), baseando-se nas concepções de linguagem constitutiva (FRANCHI, 1977/1992) e de mediação semiótica (RODRÍGUEZ; MORO, 1999), discute o caso de uma criança cega com alterações no desenvolvimento acompanhada por uma equipe profissional de um centro universitário.

O artigo *O resgate do vínculo mãe-bebê: estudo de caso de maus tratos*, de Esteves e Borges (2007), se propõe refletir sobre as consequências dos maus-tratos para a formação do vínculo entre mãe e bebê. Para tanto, os autores discutem um atendimento de um bebê e de sua mãe em psicoterapia breve com enfoque psicanalítico desenvolvido em enfermaria especializada em queimados. O caso é apresentado como típico pelos autores que afirmam a incapacidade da mãe em desempenhar adequadamente a função materna por apresentar “doença mental devido a maus-tratos no passado” (p. 761). Eles relatam então a intervenção desenvolvida que teria possibilitado uma melhor relação entre a mãe e a criança.

Outra pesquisa realizada com crianças vítimas de maus-tratos é relatada no artigo *Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes*, de Prada, Williams e Weber (2007). A pesquisa, que tinha como um de seus objetivos apreender a perspectiva das crianças acerca do abrigo onde moravam, traz relatos assustadores de diversas crianças sobre os castigos a que são submetidas em um dos dois abrigos analisados em Curitiba (PR) – outras instituições foram analisadas também em Santos (SP), mas, para a análise destas, não se contou com a participação de crianças, apenas de seus dirigentes.

As crianças afirmam, por exemplo, que já tiveram que ajoelhar no milho, que ficam trancadas no quarto e no banheiro, que apanham e que são colocadas para “cheirar a parede”. As pesquisadoras observaram também que em uma das instituições as crianças não tinham pertences próprios, roupas ou armários individuais.

Em *Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*, Correia, Giovanetti e Gouvea (2007), partindo de uma pesquisa etnográfica e fundamentadas na sociologia da infância, buscaram apreender os significados da vivência da infância no interior do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Sobre o processo de pesquisa, as autoras chamam à atenção para um sentimento de desconforto e insegurança identificado por parte das crianças ao serem convidadas a participar da pesquisa. Algumas perguntavam se as perguntas seriam difíceis e se não seria melhor entrevistar suas mães. Segundo as autoras, inicialmente, elas pareciam sentir-se incapazes de emitir opinião, mas a convivência cotidiana com uma das pesquisadoras propiciou a criação de um clima de confiança, que possibilitou o autorreconhecimento e a desconstrução de uma imagem negativa. As autoras apreenderam dos depoimentos das crianças a singularidade da vivência da infância em um movimento social, apresentando, por um lado, “vivências próprias da condição infantil na cena contemporânea” (centralidade do brincar, importância dos grupos, inserção na escola etc.) e, por outro lado, a identidade relacionada à participação em um movimento coletivo, traduzida pelo cotidiano em um acampamento, pelo estigma de Sem Terra com que lidam na escola e pela participação no Movimento das Crianças Sem Terra.

O artigo de Sampaio, Camino e Roazzi (2007), *Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade*, apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar “os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por crianças de diferentes faixas etárias” (p. 197). Os pesquisadores apresentaram para as 120 crianças participantes do estudo histórias que tratavam de um dilema: duas crianças tinham que decidir se dariam mais blocos de brinquedo a outra criança que havia chegado atrasada na escola. Entre os resultados, eles destacam:

- (a) uma tendência ao igualitarismo absoluto caracteriza, sobretudo, as crianças de 5 a 6 anos;
- (b) a utilização de julgamentos equitativos torna-se cada vez maior à medida que a idade das crianças avança;
- (c) os julgamentos que levavam em consideração a importância da

cooperação e do respeito mútuo foram identificados mesmo em crianças de 5 a 6 anos (p. 197).

Por fim, Franco e Mazorra (2007), em *Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor*, buscaram investigar fantasias de crianças enlutadas pela morte de um ou ambos os pais e suas relações com o processo de elaboração do luto. As autoras, fundamentadas na psicanálise, apresentam cinco estudos de caso. Sobre os resultados, elas afirmam:

Apreenderam-se fantasias de aniquilamento, culpa, castração, onipotência, rejeição, identificação, retaliação, idealização e desidealização do objeto perdido; agressividade; negação da perda; regressão; reparação; repetição da situação da perda. Foram apontados sentimentos, comportamentos e sintomas por meio dos quais as fantasias foram expressas. A construção das fantasias mostrou-se relacionada ao desenvolvimento psicosssexual e cognitivo e ao modo de funcionamento egóico da criança, condições circundantes ao evento da morte e dinâmica familiar. Entre esses fatores, apontaram-se os facilitadores e os dificultadores da elaboração do luto. Percebeu-se que as fantasias refletem o processo do luto e seu conhecimento possibilita a compreensão de seus sentimentos, comportamentos e sintomas e que estão associadas a processos elaborativos do luto (p. 503).

Artigos publicados em 2008

No ano de 2008, foram publicados 21 artigos do *corpus*. A família e as relações familiares foram enfatizadas por cinco deles. Rabinovich e Moreira (2008), em *Significados de família para crianças paulistas*, relatam ter entrevistado 45 crianças das cidades de Ubatuba, Franca e São Paulo. Teoricamente a pesquisa se fundamentou nos trabalhos de Valsiner e Bronfrenbrenner. Entre os resultados, as autoras destacam que os avós foram positivamente retratados por todos os participantes, o pai foi representado como divertido e companheiro apenas pelas crianças de nível sócio-educacional mais elevado e os irmãos são os membros familiares mais presentes.

Em *Toda criança tem família: criança em situação de rua também*, Paludo e Koller (2008) discutem entrevistas realizadas junto a 17 adolescentes em situação de rua. Todos possuíam vínculos com suas famílias, ainda que frágeis. Segundo elas, os resultados indicam que a mulher ocupa posição central nas famílias e que a

maioria desses jovens não conhecia seu pai biológico. Conforme elas afirmam, a história dessas famílias é marcada pela pobreza e pela violência.

Sampaio, Santos e Silva (2008), em *A representação social da maternidade de crianças em idade escolar*, buscam investigar o conteúdo e a estrutura das representações sociais sobre a maternidade apresentada por crianças de classe social média alta. Os procedimentos metodológicos utilizados pelas autoras junto às crianças foram entrevistas, desenho e história sobre mãe, além da aplicação de *teste de tri-hierarquização de itens*. As autoras concluem que a mãe é prioritariamente representada pelo amor e abnegação incondicionais ao filho.

A maternidade é focalizada também por Cavalcante e Jorge (2008), em *Mãe é a que cria: o significado de uma maternidade substituta*. A partir da hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, as autoras buscaram analisar o significado da figura materna para crianças que participam do Programa de Famílias Acolhedoras, de acolhimento provisório. Os procedimentos metodológicos seguidos por elas foram grupos focais e análise de desenhos das crianças. Além das crianças, participaram também suas mães substitutas. Para as autoras, os resultados indicam que o sentido de mãe é percebido pelas crianças “como uma função e não como uma pessoa específica responsável pela gestação biológica” (p. 273). Assim, segundo elas, a relação com a mãe, mesmo sendo substituta e provisória, pode ser geradora de vínculos e promotora da saúde mental das crianças.

Em *Família substituta: uma proposta de intervenção clínica na adoção tardia*, Bento (2008) analisa um processo de intervenção psicológica que teve como objetivo “trabalhar as dificuldades de estabelecimento de vínculos de uma criança de cinco anos, durante o processo de desabrigo e adoção” (p. 202). Entre as referências, estão as teorias de Winnicott e Bowlby.

O artigo *Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos* (DELL'AGLIO; DALBEM, 2008) discute a representação do apego em adolescentes institucionalizadas por medidas de proteção. São relatados três estudos de caso, de meninas entre 12 e 14 anos. Segundo as autoras, “os resultados apontaram presença de processos de resiliência na construção de novas relações afetivas estabelecidas após a institucionalização, tanto com pares como com adultos” (p. 33).

O artigo *O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia*, de Marques e Czermak (2008), se propõe investigar os modos de subjetivação em abrigos, buscando verificar as possibilidades de atuação da psicologia. Para tanto, as autoras se utilizam da cartografia como método de pesquisa. Sobre os resultados, elas afirmam:

Encontramos atravessamentos da lógica disciplinar que tende a produzir sujeitos massificados junto à exacerbação dos fenômenos contemporâneos de enfraquecimento de laços, enfraquecimento da função simbólica e enfraquecimento da reflexão tanto individual quanto coletiva, acompanhados de manifestações de violência (p.360).

Elas argumentam que, frente a tal situação, o trabalho com grupos se apresenta como uma alternativa a soluções individualizantes, ao permitir aos participantes a expressão coletiva de suas questões.

Em *The knowledge and perceptions of HIV positive children and their parents or responsables about AIDS*, Drummond e colaboradores (2008) narram, sob a ótica da psicanálise, uma investigação acerca dos conhecimentos de crianças soropositivas e de seus pais sobre a percepção da AIDS, a descoberta do vírus e o tratamento em um ambulatório pediátrico. Os pesquisadores realizaram observação participante junto a 32 crianças e suas famílias. Eles destacam que quase 90% das crianças não tinha conhecimento do diagnóstico e mais da metade não frequentava a escola. O serviço oferecido pelo ambulatório foi positivamente avaliado. Apesar dos autores serem brasileiros e do artigo ter sido publicado no Brasil, o idioma utilizado é o Inglês.

Outro artigo aborda o diagnóstico da AIDS sob a perspectiva da psicanálise: *A difícil notícia do diagnóstico da síndrome de imunodeficiência adquirida para jovens: considerações psicanalíticas com base na perspectiva winnicottiana*, de Mencarelli, Bastidas e Vaisberg (2008). Baseando-se em um estudo de caso, as autoras concluem que o impacto da notícia pode ser “atenuado quando familiares e a equipe cuidadora atuam no sentido de prover a sustentação emocional necessária para o paciente” (p. 106).

Três artigos relatam pesquisas desenvolvidas junto a crianças portadoras de necessidades especiais. Em *Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo* (SANINI et al., 2008), os autores basearam-se na teoria do apego, de

Bowlby, para analisar o apego entre crianças com autismo. O desenho da pesquisa previu grupos de controle – além das crianças com autismo, participaram também crianças com síndrome de Down e outras com “desenvolvimento típico”. Inspirados na *Situação Estranha*, eles observaram as crianças em momentos de brincadeiras planejadas, com suas mães e com pessoas estranhas, conforme sequência de episódios descrita abaixo:

No 1º episódio, com duração de 10 minutos, estavam na sala a mãe e a criança, envolvidas em uma brincadeira livre. No 2º episódio, ocorria a entrada de uma pessoa estranha na sala para interagir com a mãe e a criança, por um período de 5 minutos. No 3º episódio, a mãe saía da sala, assinalando o momento de sua partida, deixando a criança com a estranha durante 4 minutos. Se a criança demonstrasse muita aflição a mãe poderia retornar imediatamente à sala. No 4º episódio, a mãe retornava à sala e permanecia com a criança e a estranha durante 3 minutos. No 5º e último episódio, com duração de 4 minutos, a estranha saía da sala, permanecendo apenas a mãe e a criança (p. 62).

Os autores concluem que não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos, exceto pelo fato do grupo de crianças com autismo ter apresentado maior frequência de comportamento de esquiva, maior interação com suas mães e menor com a pessoa estranha.

A influência das interações entre pares no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais é abordada pelo artigo *Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento*, de Souza e Batista (2008). As autoras observaram a interação entre crianças com deficiência visual, incluindo algumas com problemas orgânicos adicionais e com dificuldades de aprendizagem. Concluem que as brincadeiras são favoráveis para a construção de interações e que estas são fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças.

O artigo *Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender* (NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008) busca descrever o processo de revisão de texto realizado por uma criança cega. As autoras enfatizam a importância da realização de atividades metalinguísticas e de brincadeiras de fazer-de-conta para a aprendizagem do sistema Braille e para o desenvolvimento da autoestima.

Em *Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche*, Martins Filho (2008) relata pesquisa de orientação etnográfica, fundamentada na sociologia da infância, que teve como objetivo analisar as relações entre crianças, e entre adultos e crianças no interior de uma creche. O autor observou a construção de cultura por parte das crianças e constatou um controle excessivo imposto pelos adultos a elas, em nome do bom comportamento. Ele afirma:

Do nosso ponto de vista, as relações sociais que os adultos estabelecem com as crianças caracterizam uma visão linear, funcional, finalista e contraditória no que se refere aos processos de socialização, pois colocam as meninas e os meninos como dependentes quase exclusivamente de estímulos externos, com a finalidade de adaptar e adequar as crianças às situações ali vividas (p. 111).

Fernandes e Elali (2008), em *Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças*, tomando como referência a psicologia ambiental, buscam compreender relações estabelecidas pelas crianças com o ambiente e investigam, para tanto, a utilização dos diferentes espaços do pátio escolar e a interação entre as crianças durante o recreio. As autoras concluem que as brincadeiras em grupo predominam entre as crianças e que há preferência por áreas com múltiplas utilidades, grandes áreas livres e pela quadra de esportes. Elas observam, também, diferenças na utilização dos espaços relacionadas ao gênero e à idade das crianças.

Em *Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender*, Tacca e González Rey (2008) buscam identificar “como o sentido subjetivo se manifesta e está na base dos processos de aprendizagem de cada aluno, revelando a sua singularidade enquanto pessoa” (p. 139). Tomando como base as categorias de subjetividade e sentido subjetivo propostas por González Rey, os autores realizaram uma pesquisa junto a uma turma do ensino fundamental e sua professora e concluíram que “a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores” (p. 160).

O artigo *Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade* (FERNANDES; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2008) se propõe discutir o preconceito racial entre crianças. Os autores solicitaram às crianças participantes do estudo que desenhassem crianças brancas e negras e, em seguida, levantaram questões acerca de seus desenhos. Segundo eles, “os resultados revelaram um alto nível de preconceito. A criança negra foi fortemente rejeitada. As crianças de sete e oito anos de idade apresentaram os maiores índices de preconceito. A discussão sugere que o efeito da norma social de igualdade apenas aparece após os oito anos de idade” (p. 441).

Pereira e Sudbrack (2008) buscaram investigar, em *Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei*, a relação entre os níveis de dependência das drogas e a prática de atos infracionais. À luz de abordagens sistêmica e psicossocial, as autoras entrevistaram 29 adolescentes na Vara da Infância e Juventude de Brasília. Os resultados destacados por elas apontam para múltiplas relações entre drogadição e prática infracional, reforçando a ideia de que não há respostas únicas para situações complexas. Como afirmam as autoras, tratar o adolescente ora como vítima, ora como agressor, ora como doente, ora como delinquente é uma maneira simplista e redutora de abordar a questão.

Adolescentes em conflito com a lei também foram ouvidos em *O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte*, de Vargas e Marinho (2008). Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa que objetivou verificar como se dá a articulação do poder judiciário, do poder público municipal, das ONGs e da comunidade na aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida em Belo Horizonte. Ouviram, para tanto, trabalhadores e adolescentes inseridos no programa e concluíram que, a despeito das dificuldades de articulação entre os diferentes atores e setores, há um reconhecimento positivo das atividades executadas, que incidem diretamente nas taxas de reincidência infracional dos adolescentes.

O artigo *A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral* (D'AUREA-TARDELI, 2008) busca analisar a correlação entre o que adolescentes pensam sobre si mesmos e suas projeções para o futuro, enfatizando aí o lugar ocupado pela solidariedade. No plano teórico, a pesquisa se referenciou na psicologia moral e do desenvolvimento. A estratégia metodológica utilizada foi a análise de depoimentos escritos por 396 jovens. Conforme a autora:

Os resultados apontaram imaturidade pró-social. Há a inclusão do outro nos planos de vida, mas de forma intersubjetiva. Somente uma pequena parcela demonstrou manifestações solidárias. Concluiu-se que condutas pró-sociais dependem da construção moral na infância e na adolescência para as personalidades assumirem perspectivas éticas (p. 289).

Em *Formação estética audivisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação*, Duarte e Alegria (2008) focalizam a inserção de filmes em projetos educativos, formais e não-formais e, para tanto, escutam crianças sobre suas relações com o cinema. Procurando encontrar critérios utilizados pelas crianças para o julgamento da qualidade dos filmes, os pesquisadores exibiram imagens de cenas de filmes já vistos por elas e solicitaram que dessem notas a cada um, justificassem as notas e dissessem se indicariam ou não tais filmes aos amigos. Os autores afirmam que suas respostas sugerem indistinção entre os filmes: todos são avaliados como bons. Para essas crianças, a quantidade de filmes seria mais importante do que a qualidade deles. Os autores concluem afirmando ser urgente pensar em possibilidades de ensinar as crianças a assistir aos filmes, objetivando promover a capacidade delas avaliarem a qualidade do que veem.

Beatriz Pérez e colaboradoras (2008) em *Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro* se propõem investigar os processos pelos quais as crianças se apropriam e transformam a cidade. Para tanto, acompanharam as crianças na elaboração de um jornal sobre o bairro. Neste processo, as crianças assumiram a função de fotógrafas, entrevistadoras e pesquisadoras. Elas puderam experimentar a cidade de uma maneira diferente daquela em que estão acostumadas e ouvir opiniões de outros moradores do bairro. Segundo as autoras, “o jornal significou a construção de uma narrativa singular sobre a cidade e seus habitantes do ponto de vista das crianças” (p. 190). Entre as referências bibliográficas do artigo estão Hannah Arendt, Walter Benjamin, Michel de Certeau, além de outros que, em certa medida, participam do campo nos estudos sociais da infância com discussões acerca da cidadania e da participação de crianças, como Lucia Rabello de Castro (coautora do artigo) e Marc Jans.

Artigos publicados em 2009

Dentre os artigos do *corpus*, 19 foram publicados no ano de 2009. Três deles focalizam o contexto escolar. Campolina e Oliveira (2009), em *Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência*, buscam compreender a participação da escola na transição da infância para a adolescência. Partindo da observação cotidiana em sala de aula e no pátio de uma escola pública, as autoras elegem para a análise um episódio de brincadeira entre os alunos que incluía sair da escola e voltar em seguida, contrariando as normas da instituição. Elas discutem o papel das normas escolares na regulação moral dos alunos, bem como o papel da experiência adolescente na transformação da ordem escolar.

O artigo *Conflitos, sentimentos e violência escolar* (DANI, 2009) se propõe apresentar significações construídas pelas crianças em situações de conflitos observadas nas relações pedagógicas entre uma professora e sua turma do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo da autora era compreender como esses elementos atuam na construção da personalidade moral autônoma das crianças. Segundo ela, os resultados indicam que “o processo de construção de personalidades morais autônomas apresenta-se inibido, visto que as relações interpessoais encontram-se fundadas no conceito de agrupamento” (p. 584).

Stahlschmidt (2009), em *Um extraterrestre em busca de um lugar: considerações sobre violência, linguagem e aprendizagem, na perspectiva da inclusão escolar*, discute a relação entre linguagem e aprendizagem no processo de inclusão escolar de crianças com transtornos de desenvolvimento. As análises partem do caso de uma criança que passou por atendimento psicológico com a autora.

Outro bloco de artigos se constitui por aqueles que tematizam a família e suas relações. Em *Olhares de crianças baianas sobre família*, Moreira, Rabinovich e Silva (2009) relatam pesquisa cujo objetivo foi apreender a perspectiva de crianças sobre suas famílias. Entre os resultados, elas destacam que há relações estreitas das crianças com a família extensa. A mãe, segundo elas, é vista como alguém que cuida, educa e dá afeto. O pai e o avô são apresentados como lúdicos e a avó,

como alguém que agrada. O papel dos irmãos é destacado: eles brincam, ajudam e ensinam, embora atritos sejam comuns.

Alvarenga e Piccinini (2009), em *Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida*, relatam terem investigado relações entre ações das mães e indicadores de competência social e de problemas de externalização em crianças pequenas, que estariam “ligados à agressividade, impulsividade, comportamento desafiador e comportamento delinquente” (p. 191). Os autores observaram a interação de 23 díades mãe-criança e concluíram que práticas de orientação e controle assertivo relacionam-se à competência social, enquanto práticas coercitivas e permissivas estão relacionadas a problemas de externalização.

O artigo *Individualidade e conjugalidade na relação de casal de adolescentes*, de Levandowski, Piccininni e Lopes (2009), relata, por sua vez, sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, entrevistas com três casais adolescentes, enquanto esperavam o nascimento de seus filhos e em dois diferentes momentos após o parto. Os autores concluíram que a conjugalidade foi incrementada a partir da gravidez.

O artigo *Crianças que cuidam de irmãos com necessidades especiais* (SOARES; FRANCO; CARVALHO, 2009) busca analisar a perspectiva de crianças sobre cuidados que exercem em relação aos seus irmãos com paralisia cerebral. As autoras entrevistaram mães e crianças que cuidam de irmãos com paralisia cerebral oriundos de famílias de baixa renda residentes da cidade de Salvador (BA). Apesar de relatarem dificuldades, segundo as autoras, as crianças cuidadoras parecem aceitar com naturalidade sua participação no cuidado dos irmãos e afirmam preferir essa a outras tarefas domésticas, embora sintam falta de mais tempo livre.

Campos e Cury (2009), em *Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche*, descrevem a atenção psicológica dirigida às crianças, tendo como público crianças que frequentam uma creche. Campos e Cury, orientadas pela abordagem centrada na pessoa, relatam que as próprias crianças estabeleciam a estrutura de encontros, desenvolvidos na creche. Elas concluem afirmando capacidades das crianças em “assumir a iniciativa por uma procura espontânea por uma relação de ajuda psicológica, comunicar sentimentos a

respeito de si mesma e de seus problemas, compreender e colaborar para a relação de ajuda psicológica” (p. 115).

A intervenção psicológica é também abordada por outros dois artigos. Em *Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil*, Moura, Grossi e Hirata (2009) partem da apresentação de um caso clínico com uma criança de sete anos, com queixa (da família e da escola) de agressividade, para discutir a contribuição da análise funcional descritiva para a tomada de decisão em psicoterapia comportamental com crianças.

Seguindo a mesma abordagem, Lucania e colaboradores (2009), em *Intervenção cognitivo-comportamental em violência sexual: estudo de caso*, relatam o atendimento de uma menina vítima de tentativa de estupro que vinha apresentando “comportamentos inadequados”, agressividade e problemas escolares. Após a intervenção, os autores relatam redução das queixas iniciais, aquisição de novo repertório comportamental e melhor funcionamento psicossocial.

Dois trabalhos têm como eixo temático o brincar entre crianças com necessidades especiais. Em *Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista*, Fiaes e Bichara (2009) relatam uma pesquisa que se propôs a responder, à luz da psicologia evolucionista, “porque um fenômeno considerado universal [o brincar] surge de modo tão atípico no autismo” (p. 231). Para tanto, elas observaram brincadeiras espontâneas de crianças autistas em instituições da cidade de Salvador (BA). As autoras concluem com um prognóstico negativo para essas crianças:

É possível conjecturar, a partir do enfoque evolucionista, que a brincadeira empobrecida de crianças autistas possa ter conseqüências no período desenvolvimental, desde os mais imediatos, como o reforço dos prejuízos típicos do próprio transtorno, bem como efeitos danosos mais distais. Dessa forma, a baixa freqüência de envolvimento em atividades que possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades, sendo a brincadeira o principal espaço para tal na infância, possibilita prever as conseqüências negativas também para o desenvolvimento adulto (p. 237).

Souza e Mitre (2009), por sua vez, em *O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral*, buscaram investigar o papel do brincar no processo de hospitalização de crianças com paralisia cerebral. Elas realizaram observação participante do brincar livre dessas crianças numa enfermaria pediátrica, além de

entrevistas com seus acompanhantes. As autoras argumentam que o brincar exerce um papel fundamental para o reconhecimento da autonomia das crianças, para a ressignificação da paralisia cerebral e para o próprio processo de inclusão delas.

Também em contexto de hospitalização, o artigo *Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar* (ROLIM; GÓES, 2009) referencia-se na abordagem histórico-cultural e analisa significados atribuídos ao aprender e à escola por crianças afastadas da educação formal por períodos prolongados, em razão de tratamento oncológico. Segundo as autoras, as crianças mostravam desejo de participar das atividades escolares, mas quando retornavam à escola manifestavam grande insatisfação, pois eram confrontadas com preconceitos em relação à doença e não recebiam apoio para alcançar o ritmo da classe.

Dois artigos apresentam pesquisas desenvolvidas com crianças trabalhadoras. Cirino e Alberto (2009), em *Uso de drogas entre trabalhadores precoces na atividade de malabares*, relatam ter investigado os fatores que motivam o uso de drogas entre adolescentes trabalhadores em situação de rua. As estratégias adotadas pelas pesquisadoras foram a observação e as entrevistas. Elas concluem que as drogas mais utilizadas são o álcool, o cigarro, a cola e a maconha e que os principais motivos são a imposição do grupo e o desconhecimento sobre os efeitos das drogas.

Em *Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo*, Oliveira e Francischini (2009) discutem o brincar entre crianças que trabalham no processo de beneficiamento da castanha de caju. Em relação às estratégias metodológicas, elas se valeram de observação participante, entrevistas e fotografias. As autoras concluem que “o trabalho restringe a construção da cultura lúdica dessas crianças, uma vez que o tempo de que dispõem está comprometido, em grande extensão, com as atividades com o beneficiamento da castanha de caju” (p. 59).

Ramos (2009), em *O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças*, dialogando com os estudos sociais da infância, realiza grupos focais com crianças da periferia de Porto Alegre (RS) para discutir sobre a velhice. Entre os resultados, a autora destaca representações prioritariamente negativas acerca da velhice, enfatizando as perdas e o medo das crianças de envelhecer. A autora lembra que: “os relatos das crianças permitem-nos conhecer não apenas os mundos da infância,

mas aquilo que envolve toda a sociedade globalmente considerada, mostrando-nos, neste caso, como o idoso é construído por diferentes discursos em circulação” (p. 256).

No artigo *Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível*, Fantin (2009), à luz de discussões propostas por autores como Benjamin, procura analisar a relação entre cinema e imaginário infantil, partindo do que dizem as crianças. Segundo a autora, o cinema é apresentado pelas crianças em sua positividade e é visto como espaço das mais diversas emoções. A autora constata também que as definições das crianças recuperam aspectos importantes das teorias do cinema, o que, para ela, “não significa que as crianças fazem teoria, mas sim que são muito contemporâneas em suas formas de ver e expressar o mundo” (p. 217).

Nicollier e Velasco (2009) abordam o desenvolvimento do cuidado com a natureza entre as crianças no artigo *Conhecer a mata atlântica na infância: uma contribuição da teoria das inteligências múltiplas para a educação ambiental*. Seguindo uma abordagem cognitivista, eles se propõem investigar “os fundamentos biopsicológicos que moldam a relação da criança com a Natureza” (p. 421). Os autores discutem metodologias voltadas para a educação ambiental e, acerca dos resultados, afirmam que “[...] o desenvolvimento da Inteligência Naturalista, em interação com as inteligências cinestésico-corporal e visuo-espacial, pode auxiliar na construção de um Saber Ambiental relacionado à Mata Atlântica” (p. 421).

Finalmente, Freitas, Silveira e Pieta (2009), em *Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos*, relatam pesquisa desenvolvida com 12 crianças de diferentes idades sobre o desenvolvimento do sentimento de gratidão. As autoras apresentaram às crianças histórias sobre situações hipotéticas e, em seguida, as entrevistaram. Entre os resultados, elas destacam e discutem diferenças entre os grupos etários quanto ao sentimento de gratidão.

Artigos publicados em 2010

Em 2010, foram publicados 20 artigos do corpus. O primeiro bloco de trabalhos a ser apresentado refere-se aos relatos de estudos que tomaram a escola e a creche como tema ou como contexto de desenvolvimento da pesquisa.

Em *Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância*, Richter e Vaz (2010) discutem criticamente cenas observadas em contexto de educação infantil que mostram uma rotina institucional centrada em ações, discursos e estratégias vinculadas à higiene e à saúde. São cenas cotidianas que, nas palavras dos autores, se dirigem à “cultura de uma infância asséptica”.

O artigo *Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de Fortaleza* (COLAÇO et al., 2010) discute estratégias de mediação desenvolvidas por crianças em situações de interação em sala de aula. O estudo, de orientação etnográfica, foi realizado em duas escolas, uma particular e outra filantrópica.

Em *Petrópolis com olhos de crianças: o retrato do espaço urbano como suporte didático*, Dias (2010) buscou compreender a cidade a partir do que as crianças mostram por meio de fotografias tiradas por elas. Suas questões centrais eram como as crianças se apropriam do espaço das cidades e o que percebem ao observar o espaço local. A pesquisa, fundamentada no sócio-interacionismo de Vygotsky, foi desenvolvida por meio do projeto Escola Oficina Criativa, compondo o currículo do ensino de história e geografia em uma escola da rede particular de ensino. O projeto incluiu saídas com o grupo de crianças pela cidade de Petrópolis e o roteiro de ruas foi definido pelas crianças, sem interferência de adultos. Para a autora, a criança parece observar mais o espaço urbano, enquanto o adulto passa pela cidade em direção a um lugar previamente definido.

Medeiros (2010) apresenta resultados de sua pesquisa de doutorado sobre as dinâmicas da memória na infância, no artigo *Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância*. A autora se utiliza de artefatos produzidos em sala de aula para propor às crianças que contem sobre o seu passado e afirma que tal estratégia apresentou forte potencial para a promoção da compreensão da temporalidade histórica.

Em *Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do ensino fundamental*, Tuma, Cainelli e Oliveira (2010) propõem-se investigar “a progressão do conhecimento no sentido da complexidade do pensamento histórico, com ênfase nos deslocamentos temporais” (p. 355). Elas analisam, para tanto, a experiência de uma turma de 24 alunos durante atividades propostas a partir do filme *De volta para o futuro* no contexto da disciplina de história.

O artigo *Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas*, de Miranda e colaboradoras (2010), fundamentando-se em Vygotsky, busca investigar a formação de conceitos e atitudes envolvidas no estudo de teia alimentar junto a um grupo de crianças no contexto da educação infantil. Segundo as autoras: “constatou-se uma influência positiva geral das atividades lúdicas ao despertar a percepção de pertencimento à teia e da importância do cuidado com os seres vivos para preservação da vida [...]” (p. 181).

Oliveira e Abramowicz (2010), em *Infância, raça e "paparicação"*, relatam pesquisa desenvolvida com crianças que frequentavam uma creche e que teve como objetivo identificar as maneiras como as práticas educativas “produzem e revelam a questão racial” (p. 209).

O artigo *A tensão de ensinar na (im)potência de controle*, de Monteiro e Souza (2010), baseando-se em Freud e Foucault, se propõem discutir um estudo de caso interventivo com uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem. As autoras ressaltam, entre os resultados, a necessidade de se levar em conta a singularidade dos sujeitos no processo pedagógico.

Em *"Ei, eu também estou aqui!": aspectos psicológicos da percepção de irmãos frente à presença de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar*, Navarouskas e colaboradoras (2010) buscam analisar o impacto na família do nascimento de uma criança com paralisia cerebral, enfatizando principalmente a percepção dos irmãos em relação à situação. As pesquisadoras entrevistaram pais e irmãos primogênitos de crianças com paralisia cerebral e, para a composição de grupo-controle, também entrevistaram pais e irmãos de crianças que não apresentam deficiência. As autoras afirmam ter observado prejuízo nas relações entre pais e primogênitos, além de “amadurecimento precoce” dos irmãos de crianças especiais.

Outro trabalho que aborda relações familiares é *Minha família é legal? A família no imaginário infantil*, de Levy e Jonathan (2010). As autoras analisaram redações de 52 crianças com o tema “minha família”. Teoricamente, o estudo se fundamentou em Bowlby e em Winnicott. Entre os resultados, as autoras destacam o olhar favorável das crianças em relação aos trabalhos dos pais e a ênfase da função da família como continente para suas ansiedades.

Em *Dizer x fazer de mães e filhos em exame médico*, Wechsler e Amaral (2010) buscaram descrever os comportamentos de correspondência de mães e filhos em uma situação natural, no contexto médico. A pesquisa contou com a participação de uma médica e de sete díades mãe-criança, que foram entrevistadas, separadamente, antes e após o exame médico. As autoras afirmam que as crianças apresentaram correspondência verbal total entre dizer, fazer e dizer, e que as mães tiveram a maior parte de seus comportamentos categorizados como “não correspondência”, o que poderia indicar fornecimento de instruções incompletas por parte das mães às crianças.

Menezes, Lopez e Delvan (2010), em *Psicoterapia de criança com alopecia areata universal: desenvolvendo a resiliência*, relatam estudo baseado em um caso clínico, de abordagem psicanalítica, com uma criança portadora de alopecia areata universal, vitiligo e transtorno generalizado de ansiedade que teve como objetivo a diminuição dos sintomas e o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento da doença crônica. Para casos semelhantes, algumas estratégias são recomendadas pelas autoras.

Também à luz da psicanálise, Dadoorian, Oliveira e Chan (2010), em *Análise do desamparo de uma menina de cinco anos*, argumentam ser importante a adoção de metodologia específica para o tratamento de crianças. As autoras recomendam que crianças e pais sejam atendidos pelo mesmo profissional, mas em horários diferentes. Elas relatam o caso clínico de uma menina de cinco anos atendida em um ambulatório público. A criança havia sido afastada da escola por problemas de comportamento. Ao longo da terapia, conforme as autoras, verificou-se que os problemas apresentados pela menina relacionavam-se diretamente à história de seus pais. As autoras concluem que “oferecer aos pais uma oportunidade de elaborar conflitos transmitidos de uma geração a outra pode produzir, como resultado, a liberação da criança do ônus de dar forma, por via sintomática, às projeções parentais” (p. 408).

Outro bloco, constituído por três artigos, discute o brincar entre as crianças. Bonome-Pontoglio e Marturano (2010), no artigo *Brincando na creche: atividades com crianças pequenas*, buscam verificar se a exposição da criança a atividades lúdicas mediadas por adultos favorece ou não a participação dela em brincadeiras e em interações com outras pessoas. O estudo, baseado principalmente em Vygotsky,

foi feito com 12 crianças de aproximadamente dois anos de idade, em uma creche. Tais crianças foram observadas antes e depois da intervenção. As pesquisadoras concluíram que houve diminuição da brincadeira solitária e aumento da brincadeira associativa. Além disso, afirmam que a “interação positiva com criança aumentou e a interação negativa com adulto tendeu para uma redução” (p. 371).

Santos e Dias (2010), em *Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras*, se propuseram a categorizar as brincadeiras de um grupo de crianças de uma área rural. Tais brincadeiras foram observadas em ambiente livre. Conforme afirmam os autores, as brincadeiras simbólicas foram as mais frequentes e, em geral, relacionavam-se a temas da cultura local. Eles discutem também diferenças de gênero entre as brincadeiras.

O artigo de Oliveira e Gebara (2010), *Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca*, baseia-se nas contribuições de Vygotsky, Wallon e Elias para discutir sobre interações entre as crianças e entre elas e adultos. Os autores analisam dados relativos à observação em uma brinquedoteca e destacam, entre os resultados, a multiplicidade de sentidos construídos pelas crianças sobre o “eu” e o “outro” e a diversidade de afetos, por vezes contraditórios.

Em *A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção*, Oliveira e Prochno (2010), sob a perspectiva da fenomenologia existencial, buscaram compreender as vivências afetivas de crianças abrigadas à espera de adoção. Para tanto, entrevistaram e observaram brincadeiras e desenhos de quatro crianças. Os autores concluem que as crianças se vinculam positivamente à instituição, mas que não deixam de manifestar a vontade de ter um lar e uma família.

No artigo *Criar uma idiócultura para promover o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral* (BRAGA; ROSSI; COLE, 2010) são apresentados resultados da adaptação em um contexto de reabilitação com crianças com lesão cerebral de um sistema educacional, chamado *Quinta Dimensão*, que pressupõe a interação social como um meio para a generalização de informações e para o desenvolvimento de habilidades. Segundo os autores, os resultados indicam efeitos positivos sobre o desenvolvimento das crianças.

Souza Neto e Centolanza (2010), no artigo *Da prática do desvio ao protagonismo*, baseando-se principalmente na psicanálise de Winnicott, concebem a prática antissocial como um pedido de socorro por parte dos adolescentes. Eles

apresentam um relato de pesquisa-intervenção realizada junto a dois adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade. Entre os resultados, os autores reafirmam o potencial de programas de cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no sentido de propiciar que os adolescentes ressignifiquem suas vidas e se tornem “autores de sua própria história”.

Por fim, Lima e Almeida (2010), em *Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil*, investigam junto a crianças e suas famílias os processos de decisão de encaminhar ou não crianças para ocupações remuneradas. O artigo discute transformações observadas nas últimas décadas em relação ao significado do “trabalho infantil” para grupos populares.

Artigos publicados em 2011

No ano de 2011 foram publicados 23 artigos do *corpus*. Dentre eles, nove têm a creche e a escola como tema ou como local de desenvolvimento das pesquisas relatadas. Em *Educação escolar: a vez e a voz das crianças*, Rosado e Campelo (2011), referenciadas em Piaget e em Vygotsky, relatam ter observado e entrevistado 20 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental buscando ouvir o que tinham a dizer acerca da educação escolar. Segundo as autoras, para as crianças ouvidas o direito à educação de qualidade diz respeito apenas às crianças que se comportam bem, não aos que fazem bagunça, que só querem brincar, que são preguiçosos ou que falam mal da escola e da professora. A educação, portanto, é retratada não como um direito, mas como um prêmio por mérito. Além disso, conforme elas, para as crianças, uma boa escola deve ter espaço para brincadeiras; e boas professoras são as que as deixam falar. As autoras observam também que muitas crianças estão bastante atentas “às condições concretas em que vivem suas infâncias” (p. 409), falando, por exemplo, das dificuldades financeiras das famílias e da necessidade do trabalho para algumas crianças.

Também fundamentadas em Vygotsky, Martins e Garanhani (2011) investigam o que as crianças contam acerca da organização do espaço em *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?*. As autoras utilizaram, para tanto, múltiplos procedimentos metodológicos, como entrevistas,

observação, desenhos comentados e visitas monitoradas. Entre os resultados, destacam que a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência, a curiosidade e a imaginação são elementos a partir dos quais as crianças atribuem sentido aos espaços institucionais que frequentam.

Na pesquisa relatada em *Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008*, Asinelli-Luz e Cunha (2011) utilizam dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio para apreender percepções de concluintes do ensino médio sobre discriminação homofóbica. As autoras concluem que os estudantes que relataram não ter sofrido discriminação homofóbica avaliam a experiência escolar de forma mais positiva do que aqueles que disseram já ter sido vítima de tal discriminação.

Em *Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso*, Corsi (2011) busca integrar contribuições de Wallon e da sociologia da infância para discutir concepções de crianças acerca dos conflitos que vivenciam entre si no ambiente da educação infantil. Para tanto, a pesquisadora filmou conflitos interpessoais entre elas e as convidou para assistir as gravações e discutir sobre as situações observadas. Corsi apreendeu diferentes significados atribuídos pelas crianças aos conflitos e as possíveis formas de resolvê-los. A tônica foi a do conflito visto como elemento importante para a constituição da identidade, não se restringindo, portanto, às crianças “agitadas” ou “violentas”, ideia recorrente no contexto da educação infantil.

No contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos, três artigos discutem a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Em *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) buscam refletir sobre as consequências da ampliação do ensino fundamental, partindo da escuta de crianças, familiares e profissionais da educação. Como procedimento metodológico, as pesquisadoras optaram pelas entrevistas e questionários. Segundo as autoras, as crianças apresentam opiniões divididas sobre a preferência por mais um ano na educação infantil ou mais um no ensino fundamental, embora a maioria ressinta a falta de brincadeiras e de espaços característicos da educação infantil.

Em *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*, Neves, Gouvea e Castanheira (2011), apoiadas na vertente

interpretativa da sociologia da infância, relatam pesquisa baseada na etnografia interacional que buscou verificar como foi vivida por um grupo de crianças a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental. Elas constataram que “ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano” (p. 121). Entre as conclusões, as autoras apontam para a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental, já que, como afirmam elas, ambas são dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

O artigo de Motta (2011), *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*, discute os achados da pesquisa de doutorado da autora conduzida em uma escola pública. No plano teórico, Motta buscou articular conceitos elaborados por Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Certeau e Sacristán. Metodologicamente, a pesquisa orientou-se pela etnografia. O artigo discute a passagem da educação infantil para o ensino fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis.

Em *Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche* (RICHTER; VAZ, 2011) discute-se uma pesquisa, de cunho etnográfico, que focaliza o lugar ocupado pela alimentação dentro da creche. Os autores observam a centralidade da alimentação na rotina institucional e a sobrevalorização da dimensão biológica, sustentando processos disciplinares direcionados às crianças. Nesse movimento, afirmam eles, “os alimentos reduzidos ao seu valor calórico e à velocidade do consumo não podem mais compor momentos pedagógicos e lúdicos no interior da instituição” (p. 500).

O artigo *A dinâmica da agressividade em sala de aula: uma leitura possível e necessária* (ARCHANGELO; LUZ, 2011) deriva de pesquisa realizada com um aluno de uma escola pública que vinha apresentando dificuldades de aprendizagem e era tido como “briguento”. O estudo, de abordagem psicanalítica, foi desenvolvido por meio de encontros com a criança, observação em sala de aula e entrevista com seus familiares. As autoras concluem reafirmando a necessidade de analisar quadros como este em função dos processos de exclusão social vividos pela criança e por sua família.

No artigo *A ressignificação do conceito de transformação por educandos do ensino médio*, Bortolai (2011) parte de análises de atividades pedagógicas desenvolvidas com uma turma de alunos para discutir a ressignificação feita por eles do conceito de *transformação*. Baseando-se em Vygotsky (2005), a autora afirma que “parte dos educandos necessitam de discussões mais amplas para modificar sua estrutura cognitiva, a fim de atingir o pensamento conceitual, através da mobilização de suas funções psíquicas superiores” (p.425).

Alberto e colaboradores (2011), em *O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização*, relatam pesquisa com a participação de 100 crianças, trabalhadoras e não trabalhadoras, sobre o trabalho doméstico e a escola. Conforme eles afirmam:

Os resultados revelaram que 80,0% dos participantes apresentavam repetência escolar e 85,0% defasagem escolar; que o maior motivo da repetência era a dificuldade com a estrutura escolar. Conclui-se, então, que há implicações do trabalho executado no processo de escolarização, sendo a relação entre trabalho doméstico e processo de escolarização de influência mútua (p. 293).

O artigo de Medeiros (2011) – *Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver* – discute as relações raciais e o cotidiano escolar a partir das narrativas de uma criança de nove anos. Entre as principais referências estão Benjamin, Certeau e Geertz. O artigo destoa dos demais por trazer à tona problematizações acerca do papel da pesquisadora no cuidado da menina participante da pesquisa. Em uma passagem, a autora relata que a criança sentia fortes dores nos pés há dias por ter pisado em um prego enferrujado. Nem os pais e nem a escola assumiam o cuidado da criança e a própria pesquisadora interveio junto à família, convencendo a mãe da menina a acompanhá-las ao serviço de saúde. Mais do que resultados de pesquisa, a autora apresenta reflexões sobre o processo, afirmando que as relações estabelecidas entre ela e a criança foram transformadoras para ambas.

Partindo do referencial sociocultural, Silva e Branco (2011), em *Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada*, se propõem investigar interações entre meninas negras e brancas em contexto lúdico estruturado. As autoras disponibilizaram brinquedos que poderiam evocar a questão racial para as oito meninas que participaram da pesquisa. Segundo elas, “os

resultados apontam para a internalização precoce de padrões de beleza que desvalorizam traços fenotípicos da negritude, criando dificuldades para as meninas negras em sua constituição positiva de si” (p.197).

Pinto e Maciel (2011), em *Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa*, baseadas na teoria sociocultural-construtivista, discutem contribuições das interações entre pares para o processo de aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Para tanto, as autoras observaram e filmaram interações entre crianças com e sem atrasos no desenvolvimento da oralidade. O estudo, segundo elas, indica que contextos interativos são fundamentais para a aprendizagem e que a mediação pedagógica é também importante para a superação de possíveis obstáculos.

O desenvolvimento da criança com necessidades especiais é também abordado pelo artigo *Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança?*, de Tsuji, Moyses e Batista (2011). As autoras analisam a participação da criança em um projeto de intervenção em grupo e afirmam que, embora o prognóstico inicial fosse desfavorável, foi possível identificar na criança “competências e modalidades cooperativas de participação, que se tornaram mais diversificadas e complexas ao longo do período de observação” (p. 720).

Bustamante e McCallum (2011), em *Cuidado infantil na relação entre adultos e crianças na periferia de Salvador*, relatam pesquisa, de carácter etnográfico, que busca integrar preocupações da psicologia com reflexões antropológicas sobre a pessoa. As autoras identificam “a centralidade do trabalho cotidiano com o corpo para alcançar o objetivo de ter uma criança educada e com a natureza dominada” (p. 506). Elas também afirmam que projetos concorrentes, opondo adultos e crianças, estão presentes o tempo todo e exemplificam com a avó que insiste para que a neta prenda o cabelo, dizendo que solto, como a criança prefere, a menina parece uma “porca”.

No artigo *A experiência da maternidade em uma família homoafetiva feminina*, Martinez e Barbieri (2011), baseando-se na psicanálise, discutem um estudo de caso, que incluiu entrevistas, desenho da família com histórias e sessão lúdica, com um casal de mulheres e o filho biológico de uma delas. As autoras destacam entre

os resultados que a maternidade foi, em grande parte, desempenhada não pela mãe biológica, mas por sua parceira.

Dois artigos relatam pesquisas desenvolvidas em abrigos. Souza e Paravidini (2011) discutem, no artigo *Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição*, o vínculo entre crianças e padrinhos que se estabelece em instituições de acolhimento. Os autores se utilizam do método psicanalítico para analisar o caso clínico de uma criança apadrinhada e entrevistas com quatro madrinhas. Dentre os resultados apresentados, destaca-se “[...] a sedução que perpassa a relação padrinho criança institucionalizada, a ambivalência de sentimentos despertados nessa relação e as semelhanças do processo de apadrinhamento com o processo de adoção, no que diz respeito à busca do filho ideal, que se estende à procura do padrinho ideal e do afilhado ideal” (p. 539).

O artigo *Um estudo sobre o acolhimento precoce inspirado no método Bick* (GOLIN; BENETTI; DONELLI, 2011) apresenta pesquisa realizada com três bebês e seus cuidadores no contexto de um abrigo, a partir da utilização do *Método Bick de Observação*. Os autores ressaltam a relevância deste método para pesquisas com crianças pequenas e discutem possibilidades de ações preventivas na área da saúde mental na primeira infância.

Em *Intervenção psicológica no acompanhamento hospitalar de uma criança queimada*, Azevedo e Santos (2011) analisam um modelo de intervenção psicológica, de base cognitivo-comportamental, para o acompanhamento hospitalar de uma criança queimada. As técnicas utilizadas, e posteriormente recomendadas pelos autores, foram a entrevista motivacional, o “mapa de rosto de sentimentos”, o “jardim de flor de pensamentos”, a escala numérica de relato verbal para a avaliação da dor, o treino de relaxamento e informações psicoeducativas.

O artigo *Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância* (CASTRO et al., 2011) focaliza o sentimento de gratidão entre crianças. O estudo relatado procurou investigar se para as crianças há a obrigação de retribuir favores e quais são as justificativas por elas apresentadas. As autoras partem da apresentação de uma história para as crianças e, em seguida, as entrevistam. Segundo elas, as justificativas das crianças menores enfocam consequências para o benfeitor, as crianças com idade intermediária afirmam que retribuir é um modo de evitar o juízo

negativo alheio e, entre as crianças maiores, aparece a retribuição como um bem moral.

Coutinho e colaboradores (2011), no artigo *Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico*, propuseram-se a apreender as representações sociais de adolescentes em conflito com a lei acerca da medida socioeducativa de privação de liberdade. Para tanto, entrevistaram 50 adolescentes. Segundo as autoras, “os participantes demonstram que, se for justa e humanizada, a prática socioeducativa privativa de liberdade poderá obter êxito na ressocialização do adolescente e na superação de sua condição excludente” (p. 201).

Finalmente, o artigo *Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças*, de Xavier Filha (2011), relata uma pesquisa-ação que teve como objetivo apreender como as crianças constroem suas representações de gênero a partir dos contos de fadas, produzindo, simultaneamente, materiais educativos “para/com crianças”. Entre as conclusões, a autora afirma que as meninas parecem mais “conformadas aos ditames de gênero” do que os meninos (p. 591).

Artigos publicados em 2012

Em 2012, foram publicados 25 artigos do *corpus*. Seus temas foram bastante variados, mas mesmo assim foi possível estabelecer alguns agrupamentos temáticos, relacionados à escola e à creche, às crianças que vivem em áreas não urbanas, às crianças com necessidades especiais, ao brincar e à televisão.

Seis artigos se propõem discutir aspectos relacionados à escola ou à creche. Em *Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação*, Santos e Chaves (2012) buscam analisar as relações entre os direitos das crianças e a autoridade do professor e apresentam, para tanto, uma pesquisa realizada com crianças acerca de seus direitos, além de relatos espontâneos de professores. Segundo os autores, por um lado, as crianças expressam o anseio por direitos que lhes assegurem a conquista da autonomia e, por outro lado, os professores temem tais direitos, interpretando-os como ameaça à sua autoridade.

Chaves e Guedes (2012), em *Narrativas infantis: imagens e simbolismos*, apresentam uma pesquisa que teve como objetivo “captar traços da cultura escolar em cenas e imagens da instituição, a partir do olhar, das imagens e das narrativas das crianças” (p. 467). As autoras contaram com os aportes da epistemologia da complexidade de Morin, da antropologia do imaginário de Durand e de estudos sobre (auto)biografia. As análises se deram a partir de desenhos, textos e conversas entre uma das autoras (também diretora da escola) e as crianças. Entre os resultados, elas destacam a preocupação das crianças em relação ao futuro profissional, a valorização do ensino de qualidade, a representação da escola em que estão como um “refúgio aconchegante” e o reconhecimento do trabalho dos professores.

No artigo *Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos*, Ramos e Salomão (2012), refletindo sobre a promoção do desenvolvimento infantil, se propõem analisar os estilos linguísticos de educadoras e crianças em interações em creches públicas. Elas identificam que a linguagem das educadoras, na relação com as crianças, é predominantemente diretiva, o que não estaria associado à promoção do desenvolvimento linguístico delas.

Portilho e Dreher (2012), em *Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica*, buscam apresentar categorias metacognitivas mobilizadas pelas crianças para planejar e avaliar suas tarefas escolares, relacionando-as a práticas pedagógicas. Com este objetivo, entrevistam 396 crianças da primeira série do ensino fundamental sobre suas estratégias de controle. Partindo desta análise, as autoras sugerem que os professores elaborem tarefas adequadas e que considerem que as crianças não chegam às escolas preparadas para aprender da mesma maneira.

André e Bufrem (2012) discutem, no artigo *O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental*, um conceito de escrita que poderia ser inferido das teorias de Vygotsky e Leontyev. As autoras partem de observações etnográficas desenvolvidas em uma classe de alfabetização e concluem que “para conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural com que opera com a fala, a criança precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita, para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas” (p. 40).

No artigo *Crianças, infância e primeiro ano: a centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos*, Nörnberg, Pacheco e Rapoport (2012), em diálogo com a sociologia da infância, apresentam o que crianças concluintes do primeiro ano do ensino fundamental dizem ter feito ao longo do ano escolar. Os procedimentos metodológicos eleitos para a escuta das crianças foram observação, análise de desenhos e entrevistas, individuais e coletivas, com as crianças. Entre os resultados, em sintonia com o que Neves, Gouvea e Castanheira (2011) haviam concluído, as autoras destacam que as crianças associam a escola com o brincar e com o aprender a ler e escrever.

Em *Interação de um aluno com paralisia cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas* (PASCULLI; BALEOTTI; OMOTE, 2012) discute-se relações interpessoais estabelecidas entre uma criança com paralisia cerebral (PC) e seus colegas de classe. Os autores entrevistaram a professora e filmaram as crianças em sala de aula e no recreio. Entre os resultados, os autores destacam que a professora considera que a criança com PC interage satisfatoriamente com todos os colegas de classe, mas que as filmagens evidenciariam que ela permanece como observadora das atividades na maior parte do tempo.

Outros dois artigos relatam pesquisas com crianças com necessidades especiais, mas o fazem no contexto da família. Freitas, Silva e Pontes (2012), em *Percepção de conflito em uma família recasada constituída por um filho com paralisia cerebral*, buscam descrever a estrutura e a dinâmica de uma família recasada, na qual há um menino com paralisia cerebral, partindo de suas representações sobre situações de conflito. Foram realizadas entrevistas com a mãe, o padrasto e a criança, além de ter sido aplicado o *Family System Test* (FAST). Os autores ressaltam, entre os resultados, a proximidade entre a mãe e a criança e o distanciamento desta com o padrasto. Eles observam também que a percepção do casal em relação ao sistema familiar é rígida, enquanto a percepção da criança apresentaria fronteiras mais difusas em relação aos padrões familiares. Segundo os autores, outros estudos que contemplem o desenvolvimento de crianças com necessidade especiais partindo de suas interações familiares precisam ser realizados.

No artigo *Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down*, Grisante e Aiello (2012) relatam

ter realizado sessões de observação de famílias com crianças com síndrome de Down, em contextos de livre escolha. Elas apreenderam baixo nível de estresse e boa relação conjugal nessas famílias. Além disso, destacam que os membros da família são importantes apoios sociais.

O artigo *Estresse pós-traumático da criança sobrevivente de câncer e sua percepção acerca da experiência parental*, de Boaventura e Araújo (2012), tem como objetivo analisar a percepção de crianças que sobreviveram ao câncer acerca da experiência de seus pais. Para tanto, as autoras realizaram entrevistas com as crianças, além de aplicarem também o *UCLA Posttraumatic Stress Disorder Reaction Index for DSM-IV – Child Version*. Como conclusão, as autoras afirmam que a maioria das crianças percebem mudanças em seus pais, mas não são capazes de dizer ao certo quais mudanças são essas, o que, para Boaventura e Araújo, pode estar relacionado à influência do contexto de entrevista, ao repertório verbal da criança e ao tipo de interação entre pais e filhos.

Del Prette (2012), em *Atendimento a uma criança que relatava ver o espírito da avó*, analisa a intervenção junto a uma criança que dizia ver a avó já falecida e, por isso, temer entrar em determinados ambientes da casa. O autor utilizou-se de procedimentos de dessensibilização, modelagem, modelação, instrução e orientação aos familiares. Após a intervenção, ele identificou a “supressão de verbalizações sobre o espírito da avó” e o uso de espaços antes evitados.

Também enfatizando a intervenção psicológica, Pretto e Langaro (2012), no artigo *Pais e filhos em psicoterapia: o atendimento clínico com uma criança*, discutem um processo psicoterápico fundamentado no existencialismo de Sartre. As autoras informam que a criança iniciou a psicoterapia aos sete anos de idade por conta de comportamento supostamente agressivo e que, com a participação ativa da mãe da criança, foi possível superar a situação de sofrimento que originara a procura pela psicóloga.

Quatro artigos publicados nesse ano relatam pesquisas desenvolvidas com crianças que vivem em áreas não urbanas: *Representações sociais de juventude em uma comunidade quilombola do agreste pernambucano* (SANTOS; FELIX; MORAIS, 2012); *Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino* (PIRES, 2012); *Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos*

de brincadeira da Ilha dos Frades/BA (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012); *Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica* (REIS et al., 2012)

Santos, Felix e Morais (2012) se propuseram a investigar as representações sociais de juventude em uma comunidade quilombola e entrevistaram 35 adolescentes e 30 adultos. Segundo as autoras, as representações variaram de acordo com o grupo geracional: os adultos caracterizam a juventude como fase de incompletude e imaturidade, enquanto os adolescentes atribuem a essa fase o aumento de responsabilidade.

Pires (2012), em diálogo com os estudos sociais da infância, relata pesquisa etnográfica com o objetivo de apresentar crianças do semiárido da Paraíba, destacando a participação delas na vida social e familiar. A autora observa que a infância, naquele contexto, é apreendida como uma fase do aprendizado moral para o grupo e procura mostrar um universo “em que as crianças se tornam agentes imprescindíveis para o bom funcionamento da unidade familiar e, de modo mais geral, de toda a comunidade” (p. 561).

Também fundamentadas na sociologia da infância, Seixas, Becker e Bichara (2012) relatam pesquisa que objetivou analisar as relações entre brincadeira e cultura, partindo da observação de crianças e adolescentes de uma comunidade baiana pesqueira, não urbana. Foram observados entre as brincadeiras elementos centrais da cultura local, como o papel do marinheiro e o culto à Yemanjá. As autoras discutem como a presença de tais elementos nas brincadeiras das crianças propicia a participação delas na construção da cultura maior.

Reis e colaboradores (2012), tendo como referencial teórico o sistema ecológico de Bronfenbrenner, analisaram as brincadeiras de uma comunidade amazônica ribeirinha, partindo de observação naturalística e de inventários sóciodemográficos e espontâneos de brincadeiras. Os autores observam que as brincadeiras expressavam uma cultura típica ribeirinha, marcada pela presença da fauna e da flora.

Müller (2012), no artigo *Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças*, relata pesquisa de inspiração etnográfica, fundamentada nos estudos sociais da infância, desenvolvida com nove crianças, moradoras de três diferentes bairros da cidade de Porto Alegre. A pesquisadora disponibilizou máquinas fotográficas para as crianças, em três períodos distintos, para que fotografassem

lugares significativos para elas. Com as fotos em mãos, ela e as crianças iniciavam a análise do material. Segundo a autora, as crianças mostraram criatividade para criar lugares e atribuir a eles significados especiais.

Em *Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca*, Caldas e Bittencourt (2012) relatam ter investigado questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças em um contexto marcado pela violência. Referenciadas na psicanálise de Winnicott, as autoras analisam conversas com um grupo de cinco meninas de nove anos de idade. Elas concluem que “na própria favela, onde essas meninas precisam lidar com situações extremas, também podem contar com ancoragens necessárias a um desenvolvimento saudável” (p. 141), citando as redes de apoio, como a família, as amigadas, a escola e os projetos sociais.

No artigo *As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras*, Prange e Bragagnolo (2012) buscam problematizar a homogeneização das vivências das crianças no sistema educacional focalizando as manifestações de suas singularidades. Elas realizaram, para tanto, observações participantes em um grupo de 19 crianças e afirmam ter verificado um amplo e diversificado repertório de brincadeiras.

Ramos (2012), no artigo *Ciberética: a ética no espaço virtual dos jogos eletrônicos*, busca identificar influências de jogos eletrônicos para a construção da moral e da ética. Metodologicamente, a autora se inspira na cartografia, observando cinco jovens que relatam suas experiências com jogos eletrônicos. Para Ramos, aspectos éticos são tratados de forma diferenciada pelos jogadores no contexto de jogo, não se confundindo com o mundo cotidiano. Por isso, a autora propõe o conceito de “ciberética”, que, segundo ela, “coloca em suspensão princípios morais castradores e possibilita a realização fantasmática de desejos” (p. 320).

Dois outros artigos discutem perspectivas das crianças sobre desenhos animados. Em *Cenas (im)próprias para crianças?*, Rocha (2012) se propõe investigar os modos como meninos produzem significações em relação ao anime japonês *Dragonball Z*, considerado violento e impróprio por adultos, mas de sucesso entre as crianças. A autora entrevistou meninos e observou que quando eles falam do que gostam no desenho, não se referem apenas aos golpes e às lutas, mas a temas como a persistência para alcançar objetivos, a união entre os personagens,

as lições de amizades. Ela destaca que eles interpretam o desenho não apenas ecoando o que outros dizem, mas problematizando, invertendo a hierarquia entre os temas. Além disso, ela destaca a distância e o silêncio dos adultos ao não incorporar os desenhos nas práticas educativas.

No artigo *Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida*, Salgado (2012), em diálogo com os estudos sociais da infância, discute o desenho *Meninas Superpoderosas* como um texto midiático que traz a imagem da criança como herói e analisa os modos como crianças da educação infantil interpretam os episódios. Em suas análises, a autora destaca “as contradições da infância contemporânea situadas entre a desconstrução da imagem da criança frágil e inocente e outras formas de controle adultas, circunscritas pela cultura do consumo” (p. 117), que, de certa forma, administra o universo lúdico das crianças, ditando regras até para brincar.

As relações de amizade entre os jovens são o tema do artigo de Schwertner (2012) – *Palavras e imagens sobre amizade jovem na contemporaneidade* –, que tem como base teórica a hermenêutica e os estudos sobre ética e estética de Foucault. Para investigar o assunto, a autora organizou doze encontros com 122 alunos de 7ª e 8ª série do ensino fundamental. Entre os resultados, ela destaca a força do discurso familiar e das dinâmicas de gênero nos laços de amizade, além do papel central ocupado pela internet.

Xavier Filha (2012) discute em *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças*, a mesma pesquisa relatada em seu artigo publicado em 2011, anteriormente apresentado. Trata-se de uma pesquisa-ação que teve como objetivo apreender como as crianças constroem suas representações de gênero a partir dos contos de fadas, produzindo, simultaneamente, materiais educativos “para/com crianças”. A autora conclui que as representações de gênero das crianças evidenciam atitudes de conformidade e também de resistência às normas sociais.

Por fim, à luz da psicologia do desenvolvimento sócio moral, o artigo *Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais*, de Monte e Sampaio (2012), se propõe a discutir “relações entre práticas e modelo pedagógico adotados numa unidade socioeducativa do interior de Pernambuco-PE e as concepções morais desenvolvidas por socioeducadores e

adolescentes daquela instituição” (p. 368). Os autores observaram a rotina da instituição e realizaram entrevistas com educadores e adolescentes. Segundo eles, “os resultados indicam relações entre a atmosfera institucional baseada em práticas pedagógicas de vigilância, punição e castigo e concepções morais orientadas à heteronomia em ambos os grupos” (p. 368).