



## DANDO VOZ ÀS VOZES DAS CRIANÇAS: PRÁTICAS E PROBLEMAS, ARMADILHAS E POTENCIAIS

### Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials

Tradução de Deborah Esther **GRAJZER**  
Departamento de Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis, Brasil  
deborahgrajzer@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0277-0167>

Allison **JAMES**<sup>1</sup>  
Departamento de Sociologia  
Universidade de Sheffield  
Sheffield, S10 2TU, Reino Unido  
allison.james@sheffield.ac.uk

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

#### RESUMO

Neste artigo exploro as contribuições que os debates antropológicos da década de 1980 podem trazer sobre a cultura escrita podem ter para os estudos contemporâneos da infância dentro da Antropologia e das Ciências Sociais, em geral. Argumento que a atual retórica sobre "dar voz às crianças", um lugar comum tanto dentro quanto fora da academia, representa uma ameaça para o futuro da pesquisa da infância porque mascara uma série de problemas conceituais e epistemológicos importantes. Em particular, estes relacionam-se com questões de representação, autenticidade, diversidade de experiências das crianças e sua participação na pesquisa, todos eles necessitando serem abordados pelos antropólogos nas suas próprias práticas de pesquisa com crianças. A menos que os antropólogos o façam, a pesquisa da infância corre o risco de se tornar uma vez mais marginalizada e deixará de proporcionar uma arena dentro da qual as crianças são vistas como atores sociais, capazes de contribuir com uma perspectiva única acerca do mundo social em relação a assuntos que lhes dizem respeito como crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças; Infância; Representação; Voz.

#### ABSTRACT

In this article, I explore the lessons that the anthropological debates of the 1980s about writing culture might have for contemporary childhood research within anthropology and the social sciences more generally. I argue that the current rhetoric about "giving voice to children," commonplace both inside and outside the academy, poses a threat to the future of childhood research because it masks a number of important conceptual and epistemological problems. In particular, these relate to questions of representation, issues of authenticity, the diversity of children's experiences, and children's participation in research, all of which need to be addressed by anthropologists in their own research practices with children. Unless anthropologists do so, childhood research risks becoming marginalized once more and will fail to provide an arena within which children are seen as social actors who can provide a unique perspective on the social world about matters that concern them as children.

**KEYWORDS:** Children; Childhood; Representation; Voice.

<sup>1</sup> No original: James, Allison (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2, pp. 261–272, ISSN 0002-7294 online ISSN 1548-1433. Tradução de Deborah Esther Grajzer e revisão científica de Manuela Ferreira e de Cristina Gouvea.

# 1. INTRODUÇÃO

Seguindo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), ouvir as vozes das crianças tornou-se um mantra poderoso e presente para ativistas e gestores políticos em todo o mundo. Recitadas agora por políticos, bem como por profissionais, as vozes das crianças tornaram-se um símbolo do compromisso do estado moderno de bem-estar social com os valores da liberdade, da democracia e do cuidado. Conforme é observado no boletim informativo dos direitos das crianças, "As vozes das próprias crianças devem ser proeminentes na exploração do que está a acontecer nas suas vidas - devemos abordar as crianças como sujeitos de conhecimento"<sup>2</sup> (Direito Internacional das Crianças, 2005, p. 27). No discurso do senso comum, também, as crianças são simbolicamente posicionadas como comentadoras articuladas acerca do mundo social. Já não são meras testemunhas silenciosas dos estragos da guerra ou dos desastres naturais, retratadas como famintas e desnutridas, enquanto assombram as páginas da imprensa ocidental (BURMAN, 1994); agora, também ouvimos suas vozes. Dentro dos roteiros culturais das sociedades ocidentais, é como se nas palavras que as crianças falam repousasse a inocência encapsulada e a autenticidade da condição humana, rapidamente perdidas para o mundo adulto, como observa Chris Jenks:

Os bebés são angelicais, inocentes e não contaminados pelo mundo em que entraram recentemente. Eles têm uma bondade natural e uma clara visão do que podemos "idolatrar" ou até mesmo "adorar" como a fonte de tudo o que há de melhor na natureza humana (1996, p. 73).

Contudo, apesar de tais representações das "vozes das crianças", elas próprias podem, no entanto, continuar a ter as suas vozes silenciadas, suprimidas ou ignoradas nas suas vidas cotidianas. As crianças podem não ser ouvidas acerca dos seus pontos de vista e opiniões, e mesmo que sejam consultadas, as suas ideias podem ser descartadas. Como R. Morgan (2005) aponta, por exemplo, embora numerosas organizações possam agora consultar crianças, pouco é revertido a seu favor. Ainda

<sup>2</sup> Do original: "The voices of children themselves must be prominent in [the] exploration of what is going on in their lives - we must approach children as knowing subjects" (Children's Rights International, 2005, p. 27).

menos suas opiniões são consideradas. Isto sugere, portanto, que qualquer reconhecimento das crianças como cidadãs no mundo social, com ideias para contribuírem como crianças, permanece desigual, o que resulta irônico, dado o compromisso da CDC com a participação das crianças em todo o mundo.

Este contraste entre a imagem “da criança” como a voz simbólica da autenticidade e inocência e as experiências cotidianas das crianças como espectadoras silenciadas é, talvez, ainda mais estranho, dada a emergência do novo paradigma para a pesquisa da infância dentro da Antropologia e, de maneira mais geral, nas Ciências Sociais, durante os anos de 1980 a 1990. No seu cerne está uma concepção das crianças como atores sociais articulados que têm muito a dizer sobre o mundo, como pessoas que podem ser encorajadas a falar através da adoção de métodos de pesquisa etnográficos e participativos (JAMES E PROUT, 1990). Esta concepção vem se afigurando, de certa forma, como uma nova ortodoxia da pesquisa. O reconhecimento das crianças como atores sociais competentes é hoje o referencial que ancora muitas das pesquisas antropológicas contemporâneas com crianças. Cabe questionar porque, apesar da retórica política em torno do compromisso de ouvir as “vozes das crianças” e tendo os meios teóricos e metodológicos para ter acesso a elas, pouco do que as crianças como atores sociais dizem seja ouvido fora da academia (ROBERTS, 2000). Este é o paradoxo com o qual dialogo neste artigo. No entanto, o meu objetivo não é oferecer resoluções práticas já que esse trabalho ancora-se no diálogo com aqueles que trabalham a partir de uma abordagem dos direitos da criança. Pelo contrário, meu interesse aqui é identificar algumas das armadilhas teóricas e conceituais sobre a “voz”, que surgem quando se realiza uma pesquisa antropológica com crianças, buscando explorar suas perspectivas como atores sociais.

Em resumo, o meu argumento é o seguinte: apesar das novas abordagens nos Estudos da Infância e da vida cotidiana das crianças terem aberto um espaço teórico e conceitual no qual as crianças podem falar como observadoras-participantes sobre suas experiências de mundo, isso não é suficiente para garantir que as vozes e as visões das crianças sejam ouvidas. Assim, paralelamente à história intelectual do feminismo e dos estudos das mulheres (ALANEN, 1992), a pesquisa da infância deve agora começar a envolver-se mais diretamente com as questões centrais da teoria social, visando desencadear a promessa política e intelectual de posicionar as crianças como atores sociais. Ou seja, dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social.

A Antropologia, sugiro, está singularmente posicionada para contribuir para essa tarefa de reflexão crítica e revisão por duas razões (considero algo surpreendente que ainda tenha que enfrentar esta tarefa). Primeiro, se a alteridade das crianças relativamente aos adultos as torna conceitualmente estranhas (JENKS, 1982), então, a experiência da Antropologia em pesquisar, teorizar e escrever sobre “o outro” oferece uma série de lições inestimáveis para o estudo das crianças. Segundo, se o problema da representação é, como sugiro, central para essa questão da “voz”, então, a exploração antropológica dessa temática durante os anos de 1980 pode certamente esclarecer os problemas que estão a ser enfrentados atualmente pelos Estudos da Infância (CLIFFORD, 1988; CLIFFORD; MARCUS, 1986)<sup>3</sup>.

## 2. PRÁTICAS E PROBLEMAS

Há três temas interligados que constituem problemas da prática na pesquisa contemporânea sobre a infância. O primeiro diz respeito a questões de autenticidade. Se, como sugere o novo paradigma dos Estudos da Infância (JAMES; PROUT 1990), as crianças precisam que lhes seja dada uma voz na pesquisa, a implicação é que as crianças são, de alguma forma, incapazes ou impedidas de se pronunciarem, e que, portanto, precisam de uma ajuda. Por que e como isso é feito torna-se, então, uma questão epistemológica crítica que, de imediato, evidencia uma série de outros problemas, especificamente, os de tradução, interpretação e mediação. Se as vozes e preocupações das crianças não são imediatamente acessíveis e evidentes, então precisamos considerar os modos pelos quais os interesses das crianças são representados, por quem as suas vozes são representadas e com que objetivos.<sup>4</sup> Que papéis assumem as “vozes das crianças” na pesquisa? Como estes estão sendo usados para informar? Qual é o risco de que as vozes das crianças possam ser empregadas simplesmente para confirmar preconceitos estabelecidos, ao invés de apresentarem novas ideias, com base nas próprias perspectivas das crianças como atores sociais?

<sup>3</sup> O termo Estudos da Infância é usado aqui para se referir à abordagem interdisciplinar da pesquisa com crianças que surgiu durante os anos de 1980 e 1990. Os antropólogos têm tido - e continuam a ter - um papel crítico a desempenhar neste desenvolvimento. Ironicamente, as lições da própria história da Antropologia parecem, até agora, não ter sido aplicadas sistematicamente a este novo campo de investigação.

<sup>4</sup> Para uma discussão sobre as dificuldades de representar as vozes das crianças fora da academia, ver Lee (2001: 96-101).

Um segundo tema, relacionado, refere-se a um perigo oculto. Isto é, a própria conceitualização de que, variavelmente, “as vozes das crianças” ou “vozes infantis”<sup>5</sup> correm o risco de encobrir a diversidade das vidas e experiências das próprias crianças. Apesar de aparentemente seja sinalizada a multivocalidade, tais conceitualizações agrupam acriticamente as crianças como membros de uma categoria. Esta categoria é então reiterada para referir-se a uma voz indiferenciada, independentemente da classe ou cultura. Uma prática exemplificada mostra-se presente no Artº. 12 da CDC, que refere-se ao melhor interesse “da criança”<sup>6</sup>. O uso do sujeito criança no singular é estabelecido para mascarar todas as crianças. O risco, aqui, é que, longe de dar às crianças uma maior audibilidade e visibilidade como atores sociais que habitam uma variedade de diferentes mundos sociais, as crianças são simplesmente mais destituídas e as suas vozes são silenciadas novamente (JAMES; JAMES, 2004). As próprias crianças experimentam esse posicionamento teórico como um problema tal como é demonstrado num estudo recente no Reino Unido: os jovens entrevistados queriam ser tratados “como indivíduos, não como um grupo etário” (Morgan 2005, p. 183). A questão chave é, então, como os pesquisadores da infância podem ouvir as crianças falarem tanto como indivíduos, com suas experiências únicas e diferentes, e como habitantes coletivos desse espaço social, cultural, económico e político que em qualquer sociedade é rotulado como “infância”?

Um terceiro tema implica questionar a natureza da participação das crianças no processo de pesquisa. Tal como os Estudos da Infância se desenvolveram, a pesquisa é hoje corretamente entendida como sendo realizada com crianças e não sobre crianças, com a participação das crianças no processo de pesquisa a ser reconhecida em primeiro plano (ver CHRISTENSEN E JAMES, 2000; CHRISTENSEN E PROUT, 2002; TOREN, nesta revista<sup>7</sup>). De fato, toda a questão da “voz” assume, implicitamente, a colaboração ativa das crianças no processo de pesquisa; posiciona-as como sujeitos participantes e não como objetos de pesquisa dos adultos. Como tal, portanto, a pesquisa contemporânea da infância abarca muitas das críticas metodológicas produzidas dentro da Antropologia, e de um modo mais amplo, das Ciências Sociais: ou seja, a consciencialização dos

<sup>5</sup> No original “voices of children” and “children’s voices”

<sup>6</sup> Na versão em português da Declaração dos Direitos da Criança (1989) o princípio “*the best interest of child*” é traduzido como “interesse superior da criança” e não “o melhor interesse da criança”. N.T.

<sup>7</sup> Refere-se a um artigo de Christina Toren publicado na *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2



diferenciais de poder envolvidos na relação pesquisador-pesquisado que tem incentivado uma maior politização do processo de pesquisa.

Mais recentemente, no entanto, tem havido um movimento em direção a considerar as crianças como pesquisadores, como pessoas capazes de realizarem os seus próprios projetos de pesquisa em áreas que são pertinentes ao seu cotidiano. Vinculada à agenda dos direitos das crianças (ALDERSON, 2000), a participação das crianças como co-pesquisadoras, ou, até mesmo, pesquisadoras individuais no processo de pesquisa, representa, portanto, um desafio interessante para os Estudos da Infância, levantando uma variedade de questões sobre o propósito e intenções da pesquisa da infância. Por exemplo, esta pesquisa realizada por crianças representa uma contribuição mais precisa e autêntica para uma melhor formulação das políticas? Isso evita as inerentes relações de poder entre adulto-criança estabelecidas no processo de pesquisa (MAYALL, 2002)? Por outro lado, tal pesquisa pode simplesmente arriscar-se a substituir um tipo de exploração por outro, através do pressuposto de que “as crianças podem desempenhar um papel significativo na realização da pesquisa *porque são crianças*” (JONES, 2004, ênfase adicionada). Os adultos são capazes de adotar “o ponto de vista dos nativos”? (GEERTZ, 1983). Ou, caso seja necessário um pesquisador do mesmo grupo do pesquisado, qual seria o futuro dos pesquisadores envolvidos nos Estudos da Infância?

No espaço de um artigo, um conjunto tão alargado de perguntas não pode ser respondido na íntegra, mas agora que a pesquisa antropológica e sociológica da infância constitui um campo de pesquisa estabelecido e respeitável, torna-se necessário considerar criticamente em que direção está a avançar. Assim, minha intenção neste artigo é, enquanto esboço as lições que a Antropologia aprendeu sobre representação, colocar essas questões sobre a mesa para que uma nova postura crítica possa revigorar a pesquisa da infância. Em primeiro lugar, precisamos proteger-nos contra uma forma grosseira do que Clifford Geertz chamou de “ventriloquismo” etnográfico: a pretensão de falar não apenas sobre outra forma de vida, mas falar de dentro dela” (GEERTZ, 1988, p. 145). Isto implica dizer que para os pesquisadores adultos há uma linha tênue entre apresentar os relatos das crianças sobre o mundo e assumirem-se como capazes de ver o mundo a partir da perspectiva da criança como um novo tipo de “verdade”. Em segundo lugar, devemos também desafiar o novo “positivismo do texto” e a “autoria dispersa” que parecem pressupor, necessariamente, que a pesquisa feita com ou por crianças (incluindo “o que as crianças dizem”) - é uma representação autêntica (e, portanto, sem problemas) das vozes das crianças (GEERTZ, 1988, p. 145). Sugiro que

se não forem desafiadas e teorizadas todas essas práticas, o campo corre o risco de operar a partir de mitificações, tentativas para "contornar o fato incontornável de que todas as descrições etnográficas são feitas em casa, sendo descrições dos descritores e não as dos descritos" (GEERTZ, 1988, p. 144-145). Este é, então, o desafio oferecido aos Estudos da Infância pela própria história da Antropologia e que a pesquisa antropológica com crianças tem, no futuro, que enfrentar.

### **3. PEQUENAS VOZES, MUNDOS DAS CRIANÇAS**

Num parque infantil em Oxford, no Reino Unido, na década de 1970, Charlotte Hardman (1974) interrogou a possibilidade de uma Antropologia das Crianças e o potencial significado das vozes das crianças para a nossa compreensão da infância. Até então o estudo das crianças no Reino Unido demorava-se no estudo da socialização, ou era simplesmente subsumido na pesquisa sobre a instituição social da família (JAMES; PROUT, 1996). Argumentando que as crianças, assim como as mulheres, ocupavam uma posição "muda" na sociedade, Hardman propôs que essa nova Antropologia das Crianças deveria caracterizar-se por uma perspectiva de que as crianças fossem as suas próprias informantes sobre o seu mundo social. Seria uma Antropologia que considerasse as crianças como porta-vozes competentes e como pessoas a serem estudadas por direito próprio, em vez de apenas em termos dos futuros adultos. Usando a observação participante, Hardman (1973, 1974) foi capaz de apresentar relatos sugestivos da vida da criança que se desdobravam no parque infantil e colocou em movimento uma nova maneira de pensar sobre as crianças e a infância dentro da tradição antropológica britânica.

Nos Estados Unidos, ao contrário, trabalhar diretamente com crianças não era algo novo. Os antropólogos vinham a estudando as crianças há muitos anos sob a rubrica da escola da cultura e da personalidade. Como exemplos, o trabalho pioneiro de Margaret Mead (1928), Ruth Benedict (1935) e John Whiting (1958) com Beatrice Whiting e John Whiting's (1975), o "estudo de seis culturas", e o relato de 1994 sobre cuidados infantis na África, de Robert LeVine e colegas, representando exemplos posteriores dessa tradição. Apesar de principalmente focados em questões mais amplas da transmissão cultural, em tais estudos os antropólogos norte-americanos já tinham tornado o cotidiano das crianças o foco das suas observações e investigações.

Dada a longevidade desta tradição antropológica dos EUA de trabalho com crianças é bastante curioso, portanto, que na década de 1970, o sinal de alerta mais chamativo para explorar "as perspectivas das crianças" (perspectivas que poderiam ser articuladas através das "vozes das crianças" quando posicionadas como atores sociais) - viesse da Europa. Além disso, chama também a atenção que tal alerta tenha vindo de uma série de disciplinas e não apenas da Antropologia. Em parte, tal fato pode ser explicado pelo interesse dos Estados Unidos na Antropologia Psicológica. Em alguns aspectos, isso proporcionou um lar "natural" para o estudo da vida cotidiana das crianças (ver LeVine acerca deste assunto), dado o domínio dos discursos psicológicos do desenvolvimento para compreender a infância dentro da tradição cultural Ocidental. Assim, o interesse pelas crianças como uma categoria social, ao contrário de uma perspectiva desenvolvimentista, tornou-se marginalizado, salvo algumas notáveis exceções. Como exemplos, o trabalho de Myra Bluebond-Langner (1978) com crianças agonizantes, a exploração de William Corsaro (1979) acerca dos rituais de acesso das crianças pequenas nas brincadeiras, e o extenso trabalho de Helen Schwartzman (1978) sobre o mundo das brincadeiras infantis. No entanto, também pode ser o caso de, no contexto europeu, ter ocorrido a junção de uma ampla gama de vozes discordantes de diferentes disciplinas, inclusive, com destaque, da Psicologia do Desenvolvimento (veja Richards, 1974; Richards e Light, 1986, e para a crítica e visão geral, consulte Woodhead e Faulkner, 2000), que forneceram impulso suficiente para o desenvolvimento do que hoje é coletivamente conhecido como estudos de infância. Com um compromisso com a interdisciplinaridade no seu âmago, e com base na Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Geografia e Direito, o que uniu este campo de estudo foi uma preocupação com o caráter socialmente construído da infância que envolve o duplo foco da pesquisa da infância como um espaço socioestrutural e as perspectivas das próprias crianças como atores sociais (JAMES et al., 1998).

E há, ainda, um grande volume de trabalho de pesquisas da infância em todo o mundo que testemunha a importância desta mudança de foco para além de uma perspectiva individual e desenvolvimentista da criança. Explorar as perspectivas sociais das próprias crianças tem sido extremamente informativo acerca da vida cotidiana das crianças em diferentes contextos culturais, muitas vezes apresentando os adultos com relatos provocativos que desafiam muitas dos pressupostos tomados como certos sobre o que as crianças fazem ou pensam. Frequentemente, embora não exclusivamente, usando métodos antropológicos qualitativos - pesquisa etnográfica, observação participante, técnicas de pesquisa participativa ou entrevistas etnográficas (ver



Christensen e James 2000, para uma visão mais geral) -, as vozes das crianças aparecem agora rotineiramente em relatos de pesquisa a falarem sobre as coisas que importam ou que as preocupam enquanto crianças. E são essas vozes que constituem as perspectivas das crianças como atores sociais.

Por exemplo, no meu primeiro estudo antropológico sobre as identidades da infância (JAMES, 1993), eu queria entender o que, do ponto de vista da criança, podia ser considerado como diferenças significativas acerca de outras crianças, e a importância que tais diferenças, uma vez identificadas, podiam ter para as amizades das crianças e as suas relações sociais cotidianas umas com as outras. Simplificando, como escrevi no meu prefácio, eu queria saber sobre as "dificuldades que algumas crianças encontram em ser crianças" (1993). Usando a observação participante nas escolas e envolvendo muitas conversas com crianças, a pesquisa demonstrou que as ideias das crianças sobre a forma e o tamanho do corpo funcionam como marcadores poderosos da diferença. Porém, o potencial estigmatizante do corpo de qualquer pessoa pode ser melhorado pelas crianças ao se tornarem atores sociais competentes. Ser pequeno para a idade, por exemplo, é ser visto como diferente. Assim, o Joel, com sete anos de idade, disse-me que sabia quem era o menor da turma: "Eu sei quem é a menorzinha da nossa turma: Cindy" (JAMES, 1993, p. 112). E, com lágrimas nos olhos, Milly disse-me que o Toby e Mike "continuam a encontrar coisas muito pequenas" com as quais comparavam seu tamanho (JAMES, 1993, p. 117). Em um outro artigo desenvolvido posteriormente (JAMES, 1995), eu discuto em detalhe o relato de Jerry, no qual ele fala corajosamente sobre sua própria diferença de tamanho em relação aos outros rapazes. Anunciando que era um "chatinho, uma pessoa chata", parecia que Jerry passava o desafio para os outros garotos por o ridicularizarem por ser pequeno. Mas, ao tomar a iniciativa, ele foi, capaz de se defender contra a possibilidade de abuso verbal ou físico.

Esta pesquisa também revelou que ser criança é, por si só, às vezes experimentado por elas como uma diferença estigmatizante. Camilla articulou as frustrações que sentia e as dificuldades que ela, uma menina de oito anos, tinha experimentado ao demonstrar a sua competência, as suas habilidades e o seu desejo de independência no contexto da sua vida cotidiana em casa:

O que [i.e., porque] eu gosto de ser grande e eu quero ser mais velha é porque todos me tratam como se eu fosse uma criança pequena, como um bebezinho. Eles dizem: "Camilla, vai fazer isso?" Como se eu fosse um bebezinho. E minha irmã deu-me este brinquedinho para brincar e, adivinhe, a minha mãe pegou-me e colocou-me na cadeira e disse: "Vou

te dar de comer num minuto" e eu disse: "Não, eu posso comer sozinha". E minha irmã nunca é arrastada como eu. Ela arrasta-me sempre e grita comigo, "Camilla, você é uma menina boba. Por que mexeu nas minhas gavetas? Por que é que está usando o meu sutiã?" (JAMES 1993, p. 114).

Nestes estudos, as vozes das crianças são representadas, revelando coisas que são importantes para elas. De forma personalizada e individualizada, as crianças falam-nos das suas experiências cotidianas do mundo social e revelam, neste caso, as mágoas e humilhações ocultas que muitas crianças vivenciam e que os adultos costumam desconsiderar como sem importância ou, simplesmente, como brincadeiras de mau gosto.

Este tipo de trabalho foi reproduzido em vários estudos sobre diversos tópicos por um certo número de cientistas sociais. Por exemplo, o significado para as crianças das suas experiências de *bullying*, racismo e exclusão social foram trazidos para o olhar adulto, essas experiências eram aquelas que, até então, os adultos tinham sido tentados a desvalorizar ou a descartar como "infantis", esquecendo-as e rapidamente (para excelentes exemplos recentes, ver Connolly 1998, 2004). Além disto, ouvir o que as crianças têm a dizer permitiu aos pesquisadores adultos documentarem exemplos da padronização do gênero nas relações sociais das crianças (THORNE, 1993), analisarem os significados que a amizade tem para as crianças pequenas (CORSARO, 1997), verificarem os vários papéis que as crianças assumem na vida familiar em diferentes partes do mundo (LORIMER, 2003; PUNCH, 2001). Temos agora informações consideráveis sobre as experiências das crianças na sua vida cotidiana em casa (MAYALL, 1996), na escola (FIELD, 1995; POLLARD, 1985), na rua (SCHEPER-HUGHES E HOFFMAN, 1998) e na vizinhança (FOG OLWIG E GULLØV, 2003; SPILSBURY E KORBIN, 2004). Também sabemos agora o que algumas crianças pensam sobre questões de saúde mental (ARMSTRONG ET AL. 2000), o que as outras sentem sobre a realização de trabalho sexual (MONTGOMERY, 2001), e o que as crianças trabalhadoras no México pensam sobre a sua contribuição para a economia familiar (Bey 2003). Até agora, temos vozes em abundância.

#### **4. A ARMADILHA DA AUTENTICIDADE**

Esse grande corpo de trabalho empírico, muitas vezes etnográfico, revela claramente as falas das crianças sobre o que é ser uma criança em contextos sociais ou

culturais específicos. Através do pressuposto de que há “perspectivas das crianças” que oferecem, às vezes, uma visão bastante diferente do mundo social, há agora a aceitação de que

um relato da sociedade a partir do ponto em que as crianças estão - isto é, do ponto de vista das crianças -, é, em princípio, tão concebível como qualquer um dos relatos teóricos das “sociologias adultas” mais convencionais (ALANEN, 1992, p. 109).

Ainda que isto tenha superado a relativa ausência de perspectivas das crianças na pesquisa em Ciências Sociais não se assegurou as vozes “autênticas” das crianças que alguns gostariam de reivindicar.

Aqui está, então, a primeira lição que os Estudos da Infância devem tirar da Antropologia: considerar os problemas de autenticidade que foram destacados pelo debate da “cultura da escrita” dos anos de 1980. Apesar das palavras das crianças citadas nos relatórios de pesquisa poderem ser “autênticas” - no sentido em que são um registro preciso do que as crianças disseram - as palavras e frases continuam sendo escolhidas pelo pesquisador e inseridas no texto para ilustrar um argumento ou sublinhar um ponto de vista. O ponto de vista apresentado é, portanto, a visão do autor, não a da criança. Além disso, o autor, inevitavelmente, encobre as vozes das crianças como parte do processo interpretativo. Como escritores dos textos, são os adultos que mantêm o controle sobre o que é colocado em destaque nas vozes das crianças e sobre que partes do que as crianças têm a dizer devem ser apresentadas: é “o etnógrafo que no final assume uma posição executiva e editorial” (CLIFFORD, 1988, p. 51). Enquanto dentro da própria Antropologia os problemas da autoridade com autoria são, obviamente, amplamente reconhecidos, embora não necessariamente superados, quando se trata de relatar o que as crianças dizem tais dilemas ainda são, com algumas exceções (e.g., LEE 2001, p. 133–134), raramente reconhecidos ou discutidos, mesmo por antropólogos. A questão é, então, entender as razões deste problema de pesquisa, avaliando sua importância.

Uma explicação para a ausência de reflexões mais críticas sobre o uso das “vozes de crianças” na pesquisa é certamente histórica. O desejo de retratar as crianças como atores sociais e a atribuição de competência às crianças, em vez de incompetência, significou que foi importante que as vozes das crianças falassem em voz alta e ousada dentro do texto. Nesse sentido, tem sido crucial ter tantas vozes quanto o possível, falando acerca de assuntos que dizem respeito às crianças. Aqui, o paralelo com o desenvolvimento dos estudos das mulheres e os estudos raciais e étnicos é bastante

claro (ALANEN, 1992). Houve simplesmente uma necessidade de elevar o perfil de pesquisa dos estudos das crianças; citando as suas palavras e pontos de vista, possibilitando aos pesquisadores obter e incluir um conjunto de diferentes preocupações sobre as crianças e a infância na agenda de pesquisa. No caso da pesquisa sobre a infância, a presença das suas múltiplas vozes no texto tem sido, talvez, menos sobre uma intenção de revelar a “produção colaborativa de conhecimento etnográfico” para deslocar a autoridade do escritor, como foi o caso dentro da Antropologia convencional (CLIFFORD, 1988, p. 50). Em vez disso, foi mais uma questão de simplesmente obter as vozes das crianças ouvidas em primeiro lugar.

Além disso, a inclusão das vozes das crianças representou uma ruptura epistemológica radical, não apenas com o desenvolvimentismo, mas também com as suposições tradicionais sobre a insuficiência e a falta de articulação das crianças. Como Martin Woodhead e Dorothy Faulkner observaram, embora

muita pesquisa [de Psicologia do Desenvolvimento] continua a trabalhar dentro de paradigmas científicos tradicionais que tratam a criança como objeto da pesquisa, novas linhas de pesquisa se abriram para uma maior ênfase às crianças como atores sociais e culturais [com] as suas perspectivas, visões e sentimentos... aceitas como evidências genuínas e válidas (2000, p. 31).

No entanto, agora que existe uma polifonia de vozes de crianças nos estudos da vida cotidiana das crianças, com a agora rotineira e, às vezes, acrítica “citação” das evidências das crianças merece, estas merecem, sugiro, uma atenção mais crítica. Não é apenas neste caso, como argumenta James Clifford, que “as citações são sempre encenadas pelo autor do texto e tendem a servir apenas como exemplos para confirmar os testemunhos” (1988, p. 50); também os pesquisadores da infância precisam considerar, a um nível epistemológico, o que esta prática significa enquanto processo de representação da infância. Para que os Estudos da Infância não caiam no atoleiro de um novo politicamente correto acerca das crianças, que não consegue abordar os fundamentos de suas próprias práticas, é hora de rever o que, exatamente, a inclusão das vozes das crianças propicia na pesquisa.

Isso significa reexaminar de perto o caráter socialmente construído da infância que torna o espaço social da infância diferente para diferentes crianças. O reconhecimento de tal relativismo cultural não deveria, no entanto, ser simplesmente o ponto de partida tomado como certo, a partir do qual iniciamos as nossas análises; também deve ser o lugar para o qual retornamos continuamente. Como acontece em qualquer pesquisa antropológica, isso significa reconhecer que as vozes das crianças

que aparecem nos nossos textos não falam necessariamente sobre “crianças” no geral, ou “a criança” de maneira abstrata. Eles podem fazer isso; no entanto, podem igualmente não o fazer. Isto, por si só, deve permanecer uma questão empírica.

As reivindicações feitas acerca de e em nome das “crianças” e o uso das “vozes das crianças” como evidências - e como evidências que devem ser levadas em conta - precisam, portanto, serem amenizadas pelo reconhecimento cuidadoso dos contextos culturais da sua produção. As vozes das crianças que incluímos nos nossos textos devem, por isso, ser reconhecidas na sua particularidade e as generalizações que delas extraímos devem continuar a ser cuidadosamente elaboradas. De fato, elas devem ser reconhecidas como construídas; a sua “autenticidade” deve ser questionada, e não assumida. Autenticidade implica autoridade, credibilidade e confiança: palavras e pensamentos originais, adquiridos em primeira mão. Mas são precisamente tais conotações que são problemáticas, já que correm o risco de tornar “a voz da criança” de alguma forma incontestável, dada, como observado anteriormente, de acordo com uma perspectiva mitológica e Ocidental da “criança”. Elas também implicam universalidade, encorajando uma visão de que “a voz da criança” pode falar em nome das muitas outras diferentes vozes que poderão - se lhes for permitido falar - descrever vidas de crianças bastante diferentes em diversas partes do mundo, ou, mesmo, diferentes setores de comunidades mais locais. É justamente esta visão universalizada que a CDC não consegue problematizar na sua afirmação de que podem existir direitos da criança, tal como aqueles que estão empenhados em implementar a CDC em diferentes partes do mundo em relação ao trabalho infantil, por exemplo, têm argumentado fortemente (BOYDEN 1990; CRAWFORD 2000).

Dentro da Antropologia, esse artifício comum - em que, com base em conversas com informantes privilegiados, tipificações de culturas inteiras são frequentemente o resultado - foi exposto pela desconstrução de Clifford (1988) da autoridade etnográfica decorrente da observação participante. É uma lição sobre a autenticidade que os Estudos da Infância também precisam ter em mente, particularmente quando as descobertas da pesquisa se traduzem tão facilmente em agendas políticas, sendo a figura da criança um recurso retórico tão poderoso (King 2004).<sup>8</sup> Além disso, a menos que permaneçamos atentos a tais problemas e encontremos maneiras de resolvê-los nas nossas análises, os avanços teóricos, metodológicos e epistemológicos feitos nas

<sup>8</sup> Uma das críticas que King (2004) faz da nova Sociologia da infância é que ela é simplesmente um veículo de legitimação para os interessados em promover os direitos das crianças, construindo assim, a sua visão acerca do que as crianças precisam.



recentes pesquisas da infância correm o risco de ficarem comprometidos. Isso não significa, no entanto, abandonar a busca e a inclusão dos pensamentos e palavras das crianças na nossa pesquisa. Pelo contrário, significa garantir que tenhamos em mente as armadilhas inerentes.

## **5. PEQUENAS VOZES, GRANDES QUESTÕES**

Parte do que Adrian James e eu denominamos em reflexões anteriores como “as políticas culturais da infância” é a necessidade de reconhecer que “as diversidades que distinguem uma criança de outra são tão importantes e significativas quanto as semelhanças que podem compartilhar” (JAMES; JAMES, 2004, p. 16). Assim, embora, Jens Qvortrup (2005) argumente, com razão, que a infância é um espaço estrutural em toda e qualquer sociedade - e, nesse sentido, todas as crianças têm muito em comum -, as maneiras pelas quais as crianças habitam e experimentam esses espaços comuns podem diferir consideravelmente. E, como observado acima, a abundância de estudos disponíveis atualmente, que oferecem uma perspectiva da criança sobre uma série de aspectos, revela a contribuição crítica para o reconhecimento dessa diversidade que a inclusão das crianças como atores sociais assumiu na pesquisa. Dito isto, contudo, e tendo em conta este vasto conjunto de dados de pesquisa, qual poderá ser, no futuro, o propósito e o potencial de incluir ainda mais perspectivas das crianças na pesquisa em Ciências Sociais?

Um primeiro ponto refere-se à aplicação e ao uso dos resultados da pesquisa. As pesquisas com crianças oferecem comentários das crianças sobre o seu envolvimento com o mundo adulto em geral, que têm uma série de aplicações práticas. Um bom exemplo disso é uma pesquisa recente que explora as opiniões das crianças sobre o divórcio dos pais (SMART et al., 2001). Quando as crianças são questionadas sobre as suas experiências, elas não apresentam necessariamente uma imagem negativa da ruptura familiar. Em vez disso, como mostram, Carol Smart e colegas, as crianças falam com grande sutileza em termos de uma ética do cuidado, sugerindo que, nos casos em que há pouco conflito entre pais, que um pai que ainda que não resida mais com as crianças, continue a prestar cuidado e amor, o divórcio e a separação familiar não são necessariamente uma experiência prejudicial. Esta perspectiva das crianças forneceu

uma importante contribuição para o debate em curso acerca dos “efeitos” que o divórcio tem sobre as crianças.

A pesquisa centrada na criança em questões como esta, como característica cada vez mais importante e significativa dos Estudos da Infância, tem sido adotada sem reservas (embora nem sempre sem controvérsia) pelos formuladores de políticas e pela comunidade de ONGs envolvidas na promoção dos direitos da criança. Com efeito, ao adotarem esta perspectiva no seu próprio trabalho, as ONGs têm sido capazes de ajudar as comunidades, por exemplo, trabalhando com crianças e formando-as como educadoras de saúde (ver, por exemplo, Onyango-Ouma, 2001). Elas também promoveram ativamente os interesses das crianças, ampliando os seus direitos numa série de diversas arenas políticas. Em resposta, houve um certo retorno positivo de tal trabalho para a academia, especialmente em relação a discussões sobre direitos das crianças e o trabalho infantil. Isso indica que, pelo menos para os Estudos da Infância, a importante relação entre teoria e prática já está estabelecida e a divisão entre trabalho puro e trabalho aplicado pode estar começando a diluir-se.

O trabalho de Jo Boyden e colegas (1998) sobre o trabalho infantil, por exemplo, dialoga com as propostas oferecidas pelos Estudos da Infância para argumentar que o que é necessário é um conhecimento situado da vida cotidiana das crianças fornecido por elas mesmas. Só então os problemas complexos que as crianças trabalhadoras enfrentam em muitas partes do mundo podem ser combatidos de forma eficaz. Da mesma forma, Martin Woodhead (1996), enquanto psicólogo do desenvolvimento, tem defendido uma compreensão do desenvolvimento infantil que é culturalmente localizada. Ele rejeita o modelo de “tamanho único” que é frequentemente usado por aqueles que se empenham em implementar programas de cuidado infantil em diferentes sociedades.

No entanto, a pesquisa da infância não se reduz a simplesmente fazer com que as vozes das próprias crianças sejam ouvidas nesse sentido literal, apresentando as perspectivas das crianças. Trata-se também de explorar a natureza da “voz” atribuída às crianças, como essa voz molda e reflete os modos pelos quais a infância é entendida e, portanto, os discursos nos quais as crianças são situadas em qualquer sociedade. Assim, como Claudia Castaneda argumentou recentemente, há a necessidade de darmos:

atenção contínua ao valor da criança na criação de mundos dos adultos e, assim, o modo como esse valor funciona, muitas vezes, contra os

“melhores interesses” daqueles que a categoria supostamente identifica. (CASTANEDA 2002, p. 2).

Através de um uso próprio do conceito de figuração, Castaneda explora as maneiras pelas quais as crianças aparecem em e através de diferentes discursos sobre “infância” e “a criança”, bem como identifica os resultados materiais que estes têm para as crianças. Assim, por exemplo, ela mostra como diferentes imagens da “racialização da criança” estão sendo, atualmente, usadas nos Estados Unidos para apoiar a adoção transnacional através do postulado contemporâneo da raça como a cor das crianças por opção, em vez de nascimento. Para a autora, “a figuração implica simultaneamente práticas semióticas e materiais” (CASTANEDA, 2002, p. 3). Embora isso possa parecer um passo contra intuitivo, que contraria a apresentação das vozes das próprias crianças na pesquisa, prova, como ilustrarei agora, uma importante missão adicional para Estudos da Infância, ao darem voz indireta às crianças (CASTANEDA, 2002, p. 3).

Embora a necessidade de ouvir as vozes das crianças seja, como referido, muitas vezes abordada fora da academia, demasiadas vezes essas vozes são silenciadas por imagens da infância que aderem ao discurso mais tradicional e desenvolvimentista da incompetência das crianças, e não à sua competência como atores sociais. Precisamos, portanto, de perguntar acerca dos efeitos que este discurso tem sobre as experiências cotidianas das próprias crianças. Em um trabalho recente, dois colegas e eu (JAMES ET AL., 2004) levamos essa agenda adiante<sup>9</sup>. A pesquisa explorou as práticas profissionais de conselheiros do tribunal de família na Inglaterra, a quem cabe, entre outras funções, representar os interesses das crianças perante o tribunal em casos de divórcio dos pais e ruptura familiar. A pesquisa procurou explorar os modelos da “criança” que, explícita e implicitamente, moldam o trabalho dos profissionais com as crianças. Revelou que, embora esses conselheiros estejam encarregados de dar voz às crianças e, assim, aparentemente, a trabalhar para capacitá-las, vários modelos diferentes e concorrentes de infância informam as suas práticas diárias. Assim, por exemplo, a pesquisa mostrou que, apesar do Artigo 12 da CDC proporcionar às crianças o direito de formularem seus próprios pontos de vista e expressarem livremente a sua opinião em assuntos que lhes dizem respeito de acordo com sua idade e maturidade, se os profissionais sentissem que isso não serviria ao interesse das crianças, suas vozes eram então efetivamente

<sup>9</sup> Foi um projeto financiado pelo ESRC, intitulado “Constructing Children’s Welfare: A Comparative Study of Professional Practice” [Construindo o bem-estar das crianças: um estudo comparativo da prática profissional] que decorreu entre 2001 e 2003

silenciadas, apesar do compromisso explícito desses profissionais com a prática centrada na criança.

Isto foi ainda mais evidente quando os profissionais tiveram que relatar as opiniões das crianças ao tribunal, e tiveram que decidir quanto do que as crianças lhes haviam dito poderia ou deveria entrar no relatório do tribunal, e de que forma. As vozes das crianças ficaram sujeitas a práticas de tradução, mediação e interpretação (cf. LEE, 2001). A sua autenticidade, como prova dos desejos e sentimentos das crianças, foi modificada pelos adultos que, no entanto, se viam como estando a trabalhar com o melhor interesse das crianças. Assim, por exemplo, enquanto alguns profissionais usavam citações diretas das crianças, outros preferiam produzir um relatório que, em vez disso, mascarava o que tinham dito. Todavia, isso foi feito, em parte, para proteger as crianças - na Inglaterra os pais podem ver os relatos dos tribunais e os profissionais temiam que eles pudessem não gostar do que as crianças disseram sobre eles. O resultado final foi a tradução das vozes das crianças num registro mais aceitável.

Além de mediar as vozes das crianças como uma forma de proteção, também houveram casos nos quais parte do que as crianças disseram foi traduzido pelos profissionais conforme o que eles, como adultos, consideravam "normal" e "aceitável" para as crianças. Tais julgamentos, foram realizados pelos profissionais, a partir dos modelos tradicionais de desenvolvimento da criança que dimensionam a competência das crianças em relação à idade. Isso, apesar do seu pronto reconhecimento de que tais generalizações sobre "crianças" podiam não se aplicar a casos individuais, e que podiam também estar sujeitas a variações em relação ao gênero ou às experiências e circunstâncias individuais de cada criança.

Este estudo oferece-nos, portanto, um exemplo dos problemas envolvidos na representação das vozes das crianças fora da academia, problemas que, curiosamente são paralelos aos de representação no campo acadêmico. Também destaca a distância que os Estudos da Infância ainda precisam percorrer em termos de permitir que seu trabalho possa ter aplicação para além daqueles que trabalham diretamente em ONGs no campo dos direitos da criança, como discutido acima. Se os assistentes sociais que estão comprometidos com a prática centrada na criança ainda consideram difícil apresentar as vozes das crianças (e em vez disso sentem que elas precisam ser reapresentadas). Esta questão mostra-se muito mais presente em outras áreas de políticas infantis nas quais as crianças não são individualizadas, mas vistas como uma categoria a ser objeto de legislação?

Ao escrever sobre uma Antropologia que deveria ser apropriada e posta em prática, Sandra Wallman argumenta que existem “duas características essenciais de representações. Uma é que elas simplificam a realidade que representam; a outra, que qualquer significado atribuído a elas será socialmente construído” (1997, p. 244). Para Wallman, “representações são sobre simplificação por uma questão de comunicação” (1997: 244); assim, o cuidado consiste em estar ciente da importância e do impacto das simplificações, traduções e mediações que fazemos na apresentação das opiniões de outras pessoas. Nos Estudos da Infância, este conselho é oportuno, dado o imenso capital político que está a ser cada vez mais atribuído à “escuta das vozes das crianças” tanto nas arenas das políticas locais quanto nas globais. Perguntas devem ser feitas sobre quais as vozes estão sendo representadas e por quem? Porque estão a ser representadas? E, finalmente, quais são as implicações da forma que assumem?

Mas, além da potencial aplicação dos Estudos da Infância, é importante que as vozes das crianças não sejam confinadas às preocupações infantis. As vozes das crianças ao falar sobre seu próprio trabalho infantil, no contexto da CDC, promoveram uma compreensão crítica dos processos e efeitos da globalização (BOYDEN et al., 1998), enquanto o trabalho de Paul Connolly (1998, 2004) aborda as questões sociológicas centrais de classe, gênero e etnia através do seu registo etnográfico meticuloso das conversas das crianças. Mas não é apenas a contribuição direta feita pelas perspectivas das próprias crianças que tem significado aqui. Ouvir o que as crianças dizem sobre suas vidas e experiências cotidianas pode permitir-nos teorizar e atuar nos seus entendimentos em relação a questões mais amplas de mudança social e política. Por exemplo, tal como Adrian James e eu já mostramos anteriormente (JAMES; JAMES 2004), compreender o papel do direito na construção da infância, como ele se modifica, e a contribuição das próprias crianças para esse processo de mudança permite ilustrar a relação necessária e contínua entre estrutura e agência, uma questão teórica central de interesse sociológico. Por sua vez, Prout (2000) explora a participação e a autorrealização das crianças como uma janela para a modernidade tardia na Grã-Bretanha. Assim, parafraseando as observações de Geertz (1975, p. 23), sobre o significado da etnografia para a teoria, explorar as pequenas vozes das crianças, quando realizado com cuidado, pode (e eu sugeriria deveria) - ser feito para abordar questões de modo mais aprofundado.

## **6. CRIANÇAS COMO PESQUISADORAS?**





Uma saída para alguns dos dilemas levantados por estas questões acerca da representação das vozes das crianças é, ao que parece, usar as crianças como pesquisadoras e co-pesquisadoras. Curiosamente, mais uma vez, esse movimento nos Estudos da Infância reflete algumas das experiências em etnografia que ocorreram na Antropologia na década de 1980 e levanta questões epistemológicas comparáveis (ver, por exemplo, Crapanzano 1980; para uma discussão ver Clifford, 1988). Para muitos, como Priscilla Alderson, usar as crianças não apenas como informantes, mas também como pesquisadoras ajuda a corrigir o desequilíbrio de poder entre adultos e crianças durante o processo de pesquisa, respeitando os direitos e competências das crianças e ajudando a “protegê-las de pesquisas secretas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (2000, p. 243). Para A. Jones, da mesma forma, isso faz parte de uma “luta política pelo reconhecimento, representação e igualdade” (2004, p. 114), tanto que, como Helen Roberts observa, “incentivar a participação das crianças na pesquisa é visto agora, em alguns quadrantes, como uma condição *sine qua non* de uma postura pró-criança” (2000, p. 238).

Não obstante, Roberts continua a observar:

As razões pelas quais uma criança ou um jovem deve escolher participar da pesquisa são mais claras em alguns estudos do que outros... não podemos tomar como certo que a participação na pesquisa e o desenvolvimento de métodos de pesquisa cada vez mais sofisticados para facilitar a participação das crianças sejam, necessariamente, sempre do seu interesse (2000, p. 238).

Com efeito, tal como ela adverte, “pode haver ocasiões em que tal envolvimento possa ser explorador ou inadequado, assim como, em outros casos, não envolver crianças e jovens representa uma má prática” (ROBERTS, 2000, p. 225). Embora o acesso possa ser mais fácil e as crianças possam ser capazes de identificar questões de pesquisa que são da maior relevância para elas mesmas, a qualidade da pesquisa não pode ser garantida simplesmente pelo uso das crianças como pesquisadoras, mais do que, por exemplo, a nossa compreensão da deficiência ser necessariamente melhorada se elegemos pessoas com deficiência como pesquisadoras.

Por conseguinte, o que está em questão aqui — tal como nas discussões antropológicas dos anos de 1980 - são as políticas de representação e as derrapagens que podem ocorrer entre a pesquisa e a advocacia quando o “outro pesquisado” é menos poderoso, mais excluído e mais marginalizado vis-à-vis a posição poderosa e de elite do pesquisador. Na pesquisa sobre a infância, esse tipo de deslize assumiu um tom

bastante diferente com uma crescente sobreposição entre alguns pesquisadores da infância e ativistas dos direitos das crianças.

Para estes últimos, o novo paradigma das crianças como atores sociais constitui uma poderosa plataforma a partir da qual se pode trabalhar com crianças ao abordar muitas das desigualdades sociais, econômicas e políticas que elas experimentam aos níveis local e global. A sua maior preocupação é com a promoção dos direitos das crianças, possibilitando que estas realizem pesquisas por si mesmas em assuntos que lhes interessam ou dizem respeito. Quando bem feito, isso pode produzir resultados interessantes e valiosos que podem ter um impacto prático e político mais poderoso do que os modos mais tradicionais de pesquisa realizados por adultos que são simplesmente informados pelo que as crianças dizem. Por exemplo, no seu próprio trabalho para a organização de caridade Barnados, Roberts escolheu usar como entrevistadores três jovens com deficiência ao lado de dois pesquisadores profissionais para explorar as visões de estudantes com deficiência e sem nenhuma deficiência acerca da educação inclusiva. Como ela observa:

As suas experiências pessoais de educação separada trouxeram uma perspectiva inestimável para o estudo. Após a formação e discussão, eles não apenas realizaram entrevistas de primeira linha com estudantes fisicamente aptos e com alguma forma de deficiência, mas também... enfrentaram perguntas dos seus entrevistados... os nossos jovens entrevistadores... senti que é [sic] estava certo compartilhar algo de suas vidas com aqueles que estavam a pesquisar (ROBERTS, 2000, p. 232–233).

No entanto, isto não significa que toda pesquisa com crianças seja necessariamente uma pesquisa que defenda as crianças ou promova os direitos das crianças, apesar disso poder, é claro, constituir-se como um subproduto da apresentação dos pontos de vista das crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito. Também não significa que o trabalho aplicado deva necessariamente tomar a forma de advocacia. Não significa, portanto, que a pesquisa dos Estudos da Infância, na qual os adultos, e não crianças, representam as opiniões das crianças, seja de alguma forma menos autêntica. O que isso significa, ao contrário, que toda a pesquisa tem que ser reconhecida como um processo de representação, seja ela levada a cabo por adultos ou por crianças. Para os antropólogos, os dilemas levantados pelas políticas de representação já estão bem estudados. Para os antropólogos da infância, todavia, estes ainda precisam ser articulados de maneira mais efetiva, continuando a ser uma preocupação muito presente e urgente, dado o poder retórico que a "voz da criança" exerce.

## 7. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

É, claro que é quando as crianças falam que nós ouvimos suas vozes. Para Ian Hutchby (2005), é, pois, mediante o prestar uma maior atenção ao processo de conversa das crianças, usando a análise conversacional, que um caminho pode ser encontrado através de alguns desses problemas de representação. Citando Marjorie Goodwin (1990), Hutchby distingue, por um lado, a pesquisa realizada pela etnografia convencional que produz relatos das crianças sobre o mundo social, usados depois como meio de obter informações sobre as competências sociais das crianças ou as suas vidas cotidianas. Por outro, a pesquisa que vê as entrevistas e conversas com crianças “como um meio para mostrar tais temas por direito próprio” (2005, p. 67). Como Goodwin escreve,

fazendo uso das técnicas da análise conversacional e a documentação da organização sequencial de eventos indígenas podemos evitar as armadilhas da “Antropologia interpretativa”, que tende a focar sua atenção no diálogo entre etnógrafo/informantes, em vez das interações *entre participantes*... Isso irá permitir deslocarmo-nos... em direção a uma “Antropologia da experiência” concentrando-se em como as próprias pessoas realmente realizam atividades (Goodwin 1990; ver também Hutchby 2005, p. 67).

Para Hutchby e outras como Susan Danby e Carolyn Baker (1998), esta abordagem oferece, possivelmente, um maior acesso a algum tipo de autenticidade, porque o objetivo é mostrar de que modo fenômenos sociais, tais como interações de gênero ou atos de resistência, “ocorrem naturalmente na vida social das crianças entre outras crianças” (Hutchby, 2005, p. 69) e estão presentes no curso das suas conversas e atividades cotidianas. As crianças não estão sendo convidadas a prestar contas ou a refletir sobre tais assuntos. No entanto, embora nesse sentido sejam instâncias “naturais” da conversa, o fato de serem gravadas em cassetes, transcritas em detalhe, intimamente interrogadas, interpretadas e analisadas, indica que as vozes das crianças estão ainda sujeitas aos efeitos da mediação que todas as formas de análise social implicam.

Assim sendo, porque não há maneira de escapar dos impasses da representação (mesmo neste trabalho), tal como ocorreu a respeito do feminismo, os Estudos da Infância têm que encontrar uma forma construtiva de lidar com tais parâmetros. Isto

significa que “as perspectivas das crianças”, “o ponto de vista da criança”, “ouvir as vozes das crianças” e “escutar as crianças” devem ser consideradas posições, lugares a partir dos quais qualquer análise se estabelece, ao invés de descrições definitivas de fenômenos empíricos incorporados nas palavras que as crianças dizem. Colocadas nestes termos, a questão torna-se que tipos de diálogos podemos ter com as crianças nas pesquisas, em vez da questão de verificar a autenticidade (ou não) das suas vozes ou das suas perspectivas sobre o mundo. De uma forma mais simples, passa a ser uma questão de tentar entender de onde elas vêm e porque as posições a partir das quais as crianças falam podem estar sujeitas a mudanças e variações no e através do tempo. Isso não é diferente da pesquisa em Ciências Sociais com adultos.

Berry Mayall (2002) e Leena Alanen (1992) forneceram um contributo da teoria do ponto de vista que nos dá a base teórica para tal abordagem. Mayall (2000), porém, desenvolve tal questão argumentando que a divisão geracional entre crianças e adultos configura uma relação de poder desigual que não necessita ser um obstáculo para o processo de pesquisa. Ao reconhecer, em vez de ignorar ou tentar mascarar os diferentes pontos de vista do pesquisador adulto e da criança informante, boas conversas com crianças podem ser realizadas, ainda mais quando as crianças estão ativamente engajadas no processo de produção de dados, podendo ser desenvolvido um diálogo participativo similar.

Contudo, apesar da escala de participação de Roger Hart (1992) ser frequentemente usada como uma espécie de “padrão moral” de acordo com a qual a pesquisa com crianças pode ser julgada, ao estabelecer uma gama de diferentes níveis de participação das crianças na pesquisa, desde o tokenismo à plena participação, ela não deve determinar os tipos de métodos de pesquisa a serem adotados. Como em qualquer pesquisa, os métodos escolhidos devem corresponder à tarefa em causa. Um estudo antropológico recente acerca da compreensão das crianças sobre a organização social do tempo ilustra este ponto mediante o uso de técnicas selecionadas de pesquisa participativa<sup>10</sup>, que se basearam nas diferentes habilidades e competências das crianças em diferentes pontos do processo de pesquisa.

Como discutido em detalhe, a pesquisa usou um conjunto de gráficos em papel que encorajou as crianças a descreverem os modos como o seu tempo é dividido dentro

<sup>10</sup> Este projeto, “Changing Times: Children’s Perception and Understanding of the Social Organization of Time,” [“Mudando os Tempos: Percepção das Crianças e Compreensão da Organização Social do Tempo”], decorreu entre 1997 e 2004, realizado por Pia Christensen, Allison James e Chris Jenks, e financiado pelo ESRC.

de uma semana (CHRISTENSEN; JAMES, 2000). Um gráfico em formato de pizza, foi tido como familiar pelas crianças por ser um gráfico utilizado nas aulas de matemática, configurando-se como um dispositivo de representação com o qual elas se sentiam competentes para usá-lo. O tempo poderia, como uma tarte, ser dividido para representar as diferentes fatias do tempo das crianças. A análise posterior desses gráficos, mostrou que, coletivamente, a maioria das crianças pensava que a semana poderia ser dividida de modo amplo em “tempo na escola” e “tempo fora da escola”. No entanto, o tempo fora da escola foi detalhado pelas crianças em blocos separados de tempo gasto na realização de atividades diferentes, refletindo não apenas as suas diversas experiências e interesses, mas também diferenças de gênero nos tipos de atividades que desfrutavam, bem como as diferenças na forma e no padrão da vida familiar. Os meninos jogavam futebol e no computador; as meninas brincavam no parque e iam fazer compras; algumas meninas cozinhavam em casa e ajudavam no trabalho doméstico, enquanto outras não o faziam. Embora todas as crianças tivessem dez anos de idade, o que os gráficos revelaram foram tanto as diversidades como as semelhanças entre elas. Todavia, em relação à representação das crianças do tempo escolar, houve poucas diferenças. Em todos, exceto num exemplo, a escola foi representada como um espaço em branco. Era como se nada de mais estivesse acontecendo no local ou, pelo menos, nada que valesse a pena assinalar. Apenas uma menina decidiu diferenciar entre os vários tipos de “tempo escolar”, e o fez de uma maneira muito reveladora. Os tempos que ela identificou foram aqueles momentos durante o dia escolar em que as crianças se veem como tendo controle sobre o que fazem com o seu tempo: a ida da escola para casa, a hora do almoço e a hora do recreio.

Mais tarde, na mesma pesquisa, as crianças entrevistaram-se umas às outras acerca das suas esperanças e medos em irem para a Escola Secundária<sup>11</sup>. Com o objetivo de construir um cronograma de entrevistas, foi pedido primeiramente a cada uma que listasse dez coisas que quisessem saber sobre ir para a escola secundária. Essa tarefa revelou altos níveis de concordância entre as crianças sobre o que as preocupava com a transição escolar. No topo dessa lista estava o medo de se perderem num edifício que era muito maior que a sua escola primária. Em segundo lugar era se eles teriam amigos na nova escola. Ao usarem esta lista compósita, as crianças passaram então a explorar umas com as outras alguns dos motivos compartilhados para

<sup>11</sup> Corresponde ao Ensino Médio no Brasil. NT.



estas ansiedades coletivas que derivam, por um lado, dos arranjos estruturais da educação secundária no Reino Unido e, por outro lado, da consciência das crianças sobre a potencial fragilidade, ao longo do tempo, das suas relações intersubjetivas umas com as outras.

Embora este trabalho vá, de alguma maneira, fornecer uma “perspectiva das crianças”, revelando o que algumas crianças dizem sobre como elas entendem e experimentam a passagem do tempo, as duplas questões de como interpretar e representar este ponto de vista da criança permanecem. Por causa disso, este problema precisa ser mais refletido. É a isso que agora me dedico sob a forma de conclusão.

## **8. CONCLUSÃO: CONTEXTUALIZANDO AS VOZES DAS CRIANÇAS**

Agora que o campo dos Estudos da Infância atingiu a maioridade, e as vozes das crianças configuram uma respeitável, e até mesmo respeitada, contribuição para a agenda de pesquisa da comunidade das Ciências Sociais, é hora de considerar seu potencial adicional. Assim como o feminismo amadureceu a partir das suas raízes radicais para uma área sofisticada e multifacetada de bolsas de estudos e pesquisas, tendo vencido a luta na década de 1960 para ter as vozes e os pontos de vista das mulheres representados, os Estudos da Infância estão, eu sugiro, preparados para um maior desenvolvimento. Como Qvortrup (2005) recentemente sugeriu, uma maneira de avançar em direção a uma pesquisa da infância sustentável seria a de estabelecer um espaço comum entre os estudos qualitativos focados nas perspectivas das vozes e agências das próprias crianças os trabalhos que exploram as condições estruturais que moldam a infância como um espaço geracional. Tal integração auxiliaria a garantir que não perdêssemos de vista os impactos diferenciais que as forças sociais como o mercado, o neoliberalismo, o estado, a urbanização e assim por diante, têm na infância como uma unidade geracional.

Uma alternativa para fazer avançar essa agenda consistiria em revisitar uma tensão teórica central dentro do campo dos Estudos da Infância, observada desde o início: a relação entre a “infância” como espaço social, as “crianças” como uma categoria geracional, e “a criança” como representante individual desta categoria e habitante daquele espaço. Em qualquer contexto cultural, e em relação a qualquer criança, esta

relação define tanto quem elas são, como nós, pesquisadores adultos, as entendemos, e como elas entendem suas próprias experiências. Como foi discutido anteriormente, são as políticas culturais da infância que moldam a vida cotidiana e as experiências das crianças (JAMES, 2002; JAMES; JAMES, 2004). A infância é um espaço social estruturalmente determinado por uma gama de instituições sociais. Precisamente por isso, as crianças como sujeitos também são estrutural e culturalmente determinadas como atores sociais com papéis sociais específicos que desempenham na condição de crianças. Na verdade, isso é o que constitui os seus pontos de vista. Porém, as crianças também “moldam aqueles papéis, tanto como indivíduos e como coletividade, e podem criar novos que alteram o próprio espaço social da infância” (JAMES; JAMES, 2004, p. 214).

A exploração dos meandros e tensões dessa relação por meio da documentação empírica (do modo como ela é representada na e pela vida cotidiana das crianças) seria, portanto, uma alternativa significativa para dar voz às vozes das crianças como atores sociais. Isso evitaria algumas das armadilhas e problemas de representação discutidos neste artigo, não os escondendo, mas tornando-os um foco explícito para a prática. Desta forma, ao refletir as complexidades das questões que enquadram o que as crianças dizem, ao invés de oferecer a simples mensagem de que gravar e relatar suas vozes é suficiente, pode possibilitar que as vozes das crianças sejam escutadas com maior disponibilidade e as suas perspectivas mais prontamente entendidas.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. **Modern Childhood? Exploring the “Child Question” in Sociology**. Jyvaskylka, University of Jyvaskyla, 1992.

ALDERSON, Priscilla. Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology. *In* **Research with Children**. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pg. 241–258. London: Falmer Press, 2000.

ARMSTRONG, C.; HILL, M.; SECKER, J. **Young People’s Perceptions of Mental Health**. *Children and Society* 14(1), pg. 60–72, 2000.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of Culture**. London: Routledge and Kegan Paul, 1935.

BEY, Margaret. **The Mexican Child: From Work with the Family to Paid Employment**. *Childhood* 10(3), pg. 287–299, 2003.

BLUEBOND-LANGNER, Myra. **The Private Worlds of Dying Children.** Princeton, Princeton University Press, 1978.

BOYDEN, Jo. Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. *In* **Constructing and Reconstructing Childhood.** JAMES, Allison; PROUT, Alan. Eds. pg. 184–216. Basingstoke, Falmer Press, 1990.

BOYDEN, Jo; LING, Birgitta; MYERS, William. **What Works for Working Children.** Stockholm: Save the Children, 1998.

BURMAN, Erica. Innocents Abroad: Projecting Western Fantasies of Childhood onto the Iconography of Emergencies. **Disasters: Journal of Disaster Studies and Management** 18(3), pg. 238–253, 1994.

CASTANEDA, Claudia. **Figurations: Child, Bodies, Worlds.** London, Duke University Press, 2002.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES Allison. Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. *In* **Research with Children.** Pp. 160–179. London: Falmer Press, 2000.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT Alan. **Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children.** *Childhood* 9(4), pg. 477–497, 2002.

Children's Rights International 2005 Newsletter 18 (March). Sydney: Children's Rights International.

CLIFFORD, James. **The Predicament of Culture.** Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.

CLIFFORD, James. MARCUS, George E. **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography.** Berkeley, University of California Press, 1986.

CONNOLLY, Paul. Racism, Gender Identities and Young Children, 1998. London, Routledge. **Boys and Schooling in the Early Years.** London, Routledge Falmer, 2004.

CORSARO, William. We're Friends, Right? Children's Use of Access Rituals in a Nursery School, 1979. *Language and Society* 8, pg. 315–336. **The Sociology of Childhood.** Thousand Oaks, CA, Pine Forge, 1997.

CRAPANZANO, Victor. **Tuhami: Portrait of a Moroccan.** Chicago, University of Chicago Press, 1980.

CRAWFORD, Sheena. **The Worst Forms of Child Labour.** London, Social Development Department, Department for International Development, 2000.

DANBY, Susan; BAKER, Carolyn. **How To Be Masculine in the Block Area.** *Childhood* 5(2), pg. 151–175, 1998.

FIELD, Norma. The Child as Laborer and Consumer: The Disappearance of Childhood in Contemporary Japan. In: STEPHENS, Sharon. **Children and the Politics of Culture**. Princeton, Princeton University Press, pg. 51-79. 1995.

FON OLWIG, Karen; GULLØV, Eva. **Children's Places: Cross-Cultural Perspectives**. London: Routledge. 2003.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. London: Basic Books. 1975.

GEERTZ, Clifford. From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. In: GEERTZ, Clifford. **Local Knowledge**. Ed. Pp. 55-73. New York: Basic Books. 1983.

GEERTZ, Clifford 1988 **Works and Lives: The Anthropologist as Author**. Cambridge: Polity Press.

GOODWIN, Marjorie Harwin. **He-Said-She-Said; Talk as Social Organization among Black Children**. Bloomington: Indiana University Press. 1990.

HARDMAN, Charlotte. Can There Be an Anthropology of Children? **Journal of the Anthropology Society of Oxford** 4(1), pg. 85-99. 1973.

HARDMAN, Charlotte. Fact and Fantasy in the Playground. **New Society**, September. 26:801-803. 1974.

HART, Roger. **Children's Participation: From Tokenism to Citizenship**. London: Earthscan-UNICEF. 1992.

HUTCHBY, Ian. Children's Talk and Social Competence. **Children and Society** 19:66-73. 2005.

James, Allison 1993 **Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

JAMES, Allison. On Being a Child: The Self, the Category and the Group. In: COHEN, Anthony P.; RAPPORT, Nigel. **Questions of Consciousness**. Eds. Pp. 60-77. London: Routledge. 1995.

JAMES, Allison. The English Child: Towards a Cultural Politics of Childhood Identities. In: RAPPORT, Nigel. **British Subjects: An Anthropology of Britain**. Ed. Pp. 143-163. Oxford: Berg. 2002.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice**. London: Palgrave. 2004.

JAMES, Adrian L.; JAMES, Allison; MCNAMEE, Sally. 2004 Turn Down the Volume? Not Hearing Children in Family Proceedings. **Child and Family Law Quarterly** 16(2):189-203.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan Prout. **Theorising Childhood**. Cambridge: Polity Press. 1998.

- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1996.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life. *In: O'BRIEN, Margaret; BRANNEN, Julia. Children in Families: Research and Policy*. Eds. Pp. 41–53. London: Falmer Press. 1996.
- JENKS, Chris. **Childhood**. London: Routledge. 1996.
- JENKS, Chris. **The Sociology of Childhood**. London: Batsford. 1982.
- JONES, Adele. Involving Children and Young People as Researchers. *In: FRASER, Sandy; LEWIS, Vicky; DING, Sharon; KELLET, Mary; ROBINSON, Chris. Doing Research with Children and Young People*. Eds. Pp. 113–131. London: Sage. 2004.
- KING, Michael. The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology. **The King's College Law Journal** 15:273–299. 2004.
- LEE, Nick. **Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty**. Buckingham: Open University Press. 2001.
- LEVINE, Robert; DIXON, Suzanne; LEVINE, Sarah; RICHMAN, Amy; LEIDERMAN, P. Herbert; KEEFER, Constance H.; BRAZELTON, T. Berry. **Child Care and Culture: Lessons from Africa**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- LORIMER, Francine. The Smith Children Go Out to School — and Come Home Again: Place Making among the Kuku-Yalanji Children in Southeast Cape York, Australia. *In: FOG OLWIG, Karen; GULLØV, Eva. Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. Eds. Pp. 58–77. London: Routledge. 2003.
- MAYALL, Berry. **Children, Health and the Social Order**. Buckingham: Open University Press. 1996.
- MAYALL, Berry. Conversations with Children: Working with Generational Issues. *In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Research with Children*. Eds. Pp. 120–136. London: Falmer Press. 2000.
- MAYALL, Berry. **Towards a Sociology of Childhood**. Buckingham: Open University Press. 2002.
- MEAD, Margaret. **Coming of Age in Samoa**. Harmondsworth: Penguin. 1928.
- MONTGOMERY, Heather. **Modern Babylon: Prostituting Children in Thailand**. London: Berghahn. 2001.
- MORGAN, R. Finding What Children Say They Want: Messages from Children. **Representing Children** 17(3):180–189. 2005.



ONYANGO-OUMA, Washington. **Children and Health Communication: Learning about Health in Everyday Relationships among the Luo of Western Kenya.** Copenhagen: Danish Bilharziasis Laboratory. 2001.

POLLARD, Andrew. **The Social World of the Primary School.** London: Holt, Rinehart and Wilson. 1985.

PROUT, Alan. Children's Participation: Control and Self-Realisation in British Late Modernity. **Children and Society** 14(4):304–315. 2000.  
PUFFAL, Peter B.; UNSWORTH, Richard P. Eds. Pp. 207–229. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

PUNCH, Samantha. Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. *In*: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry. **Conceptualizing Child–Adult Relations.** Eds. Pp. 23–17. London: Falmer Press. 2001.

QVORTRUP, Jens. The Little "S" and the Prospects for Generational Childhood Studies. **Paper presented at the Childhoods conference,** University of Oslo, Oslo, June 29–July 3. 2005.

RICHARDS, Martin P. M. **The Integration of a Child into a Social World.** Cambridge: Cambridge University Press. 1974.

RICHARDS, Martin P. M.; LIGHT, Paul Light. **Children of Social Worlds.** Cambridge: Polity Press. 1986.

ROBERTS, Helen. Listening to Children: And Hearing Them. *In*: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James. **Research with Children.** eds. Pp. 225– 241. London: Falmer Press. 2000.

SCHEPER-HUGHES, Nancy; HOFFMAN, Daniel. Brazilian Apartheid: Street Kids and the Struggle for Urban Space. *In*: SCHEPER-HUGHES, Nancy; SARGENT, Carolyn. **Small Wars: The Cultural Politics of Childhood.** Eds. Pp. 352–388. Berkeley: University of California Press. 1998.

SCHWARTZMAN, Helen. **Transformations: The Anthropology of Children's Play.** New York: Plenum. 1978.

SMART, Carol; NEALE, Bren; WADE, Amanda. **The Changing Experience of Childhood.** Cambridge: Polity. 2001.

SPILSBURY, J.; KORBIN, Jill E. Negotiating the Dance: Social Capital from the Perspective of Neighbourhood Children and Adults. *In*: **Rethinking Childhood.** 2004.

THORNE, Barrie. **Gender Play.** New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 1993.

UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Geneva: **United Nations.** 1989.

WALLMAN, Sandra. Appropriate Anthropology and the Risky Inspiration of "Capability" Brown: Representations of What, by Whom and to What End. *In*: JAMES, Allison; HOCKEY, Jenny; DAWSON, Andrew. **After Writing Culture: Epistemology and**

**Praxis in Contemporary Anthropology.** Eds. Pp. 244–264. London: Routledge. 1997.

WHITING, Beatrice B.; WHITING, John W. M. **Children of Six Cultures: A Psychosocial Analysis.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 1975.

WHITING, John W. M. The Function of Male Initiation Ceremonies in Puberty. *In:* MACCOBY, E. E.; NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E. L. **Readings in Social Psychology.** Eds, p. 359–370. New York: Holt. 1958.


WOODHEAD, Martin. In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children. **Early Childhood Development Practice and Reflections**, 10. The Hague: Bernard van Leer Foundation. 1996.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. *In:* CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Research with Children.** Eds, p. 9–35. London: Falmer Press. 2000.

## NOTAS

### DANDO VOZ ÀS VOZES DAS CRIANÇAS: PRÁTICAS E PROBLEMAS, ARMADILHAS E POTENCIAIS

**Allison James**  
Departamento de Sociologia  
Universidade de Sheffield

Traduzido por **Deborah Esther Grajzer**  
Mestre em Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Departamento de Educação, Florianópolis, Brasil  
deborahgrajzer@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0277-0167> 

#### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. **Tradução** autorizada e concedida pela autora Allison James e pela atual direção da revista *American Anthropologist* para publicação neste Dossiê.

#### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

#### EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

#### HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 01-11-2019 – Aprovado em: 02-11-2019

