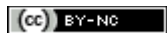


## Estudos de Psicologia (Natal)



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#). Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2014000300004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300004&lng=pt&tlng=pt) . Acesso em: 28 nov. 2019.

### REFERÊNCIA

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 19, n. 3, p. 189-199, jul./set. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2014000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 nov. 2019.

# Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos

Patrícia Cristina Campos-Ramos  
Silviane Barbato  
Universidade de Brasília

## Resumo

Nas pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e outras áreas do conhecimento, as crianças foram mais consideradas como objetos do que sujeitos, sendo mais observadas do que escutadas. Esse posicionamento, que vem mudando recentemente, conduziu à limitação da construção do conhecimento a respeito do desenvolvimento do *self* na infância, especialmente, durante experiências de transição. Neste texto, apresentamos uma breve revisão da literatura, com estudos que consideram especificidades do envolvimento das crianças na pesquisa e, a fim de aprofundarmos a compreensão de suas interpretações a respeito de si mesmas, do outro e do mundo nesta experiência, e das diferentes dinâmicas de interação mediadas por essas interpretações, desenvolvemos uma proposta de estudo longitudinal com crianças de 5 a 7 anos, durante a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** pesquisas com crianças; desenvolvimento infantil; *self*; transição escolar.

## Abstract

*Participation of children in research: A proposal considering the theoretical and methodological advances.* In research in Developmental Psychology and other areas of knowledge, children are considered mainly as objects rather than subjects as they are mostly observed than heard. That perspective restrained construction of knowledge on the development of the self in childhood, specially, during transitional experiences. We present a review of the literature, with studies concerning the specificities of the involvement of children in research. In order to broaden the understanding of their interpretations about themselves, the others and the world in experience of school transition and the different dynamics of interaction mediated by children's interpretations, we develop a proposal for a longitudinal study with 5 to 7 year old children, during the transition from kindergarten to first grade in elementary school.

**Keywords:** research with children; child development; self; school transition.

## Resumen

*Participación de niños en investigaciones: Una propuesta considerando los avances teórico-metodológicos.* En las investigaciones en Psicología del Desarrollo y otras áreas del conocimiento, los niños fueron considerados más como objetos que como sujetos, siendo, por tanto, más observados que escuchados. Esta posición, que ha ido cambiando recientemente, llevó a restricciones sobre la construcción del conocimiento y sobre el desarrollo del *self* en la infancia, especialmente en las experiencias de transición. En este artículo se presenta una breve revisión de la literatura, con estudios que tienen en cuenta las especificidades sobre la implicación por parte de los niños en las investigaciones, así como una profundización en la comprensión respecto a sus interpretaciones acerca de sí mismo, del otro y del mundo en tales experiencias. Igualmente discutimos las diferentes dinámicas de interacción que pueden surgir debido a estas interpretaciones. Hemos desarrollado una propuesta para un estudio longitudinal con niños de 5 a 7 años durante la transición del preescolar al primer grado de la Escuela primaria.

**Palabras clave:** Investigación con niños; desarrollo infantil; *self*; transición escolar.

**E**m diversas áreas de estudo, as crianças foram, tradicionalmente, consideradas como objetos de pesquisa e mais observadas do que escutadas. Ao conside-

rarmos estudos sobre o desenvolvimento do *self*, temos, atualmente, um suporte empírico limitado (Page, 2001) e pouco conhecimento (Martins & Cruz, 2008) a respeito das dinâmicas

de interpretação de si e significados construídos pelas crianças sobre suas experiências, nos anos iniciais de sua escolarização.

Estudos (Kellet, 2005; Natividade & Coutinho, 2012) apontam a necessidade de um novo olhar, em um contexto de participação e empoderamento, do reconhecimento da importância da perspectiva e voz das crianças, além da valorização da originalidade de suas contribuições. Investigam-se sentidos e significados atribuídos por elas a aspectos cotidianos, considerando-se que características pessoais somam-se às interações, nas quais as crianças desenvolvem sentimentos e percepções, atribuem significados e constroem os elementos iniciais de identidade (Cruz, 2008). Destaca-se, deste modo, uma tentativa de valorizar seu protagonismo, rompendo com a concepção dominante de que criança é aquela “que não tem fala” (Souza, 2008, p. 175), com predomínio de uma visão adultocêntrica da infância.

Assim, transforma-se o envolvimento da criança nas pesquisas, de participante a copesquisadora e pesquisadora ativa, embora isso ainda pouco seja feito com crianças nos anos iniciais de escolarização. Quando se examina o conceito e as raízes teóricas e metodológicas da pesquisa realizada pela criança, questiona-se a existência de novos parâmetros para este tipo de pesquisa ou sua renovação, dentro de um novo paradigma emancipatório e sem a relação comum às pesquisas convencionais, em que o pesquisador é o especialista e o pesquisado, especialmente a criança, é visto como mero objeto de investigação (Kellet, 2005).

Com isso, surgem propostas para ouvir as crianças e explorar suas múltiplas linguagens e, por intermédio de sua participação ativa, buscar um novo jeito de dialogar com elas (Oliveira, 2008), em diferentes contextos sociais. Essas propostas conduzem a questões (Natividade & Coutinho, 2012; Rocha, 2008), como: por que é importante ouvir as crianças, científica e socialmente? Qual(is) a(s) maneira(s) mais adequada(s) para isto? Como as crianças vivem e significam a situação pesquisada? Quais os significados construídos e atualizados na pesquisa com crianças e como essa experiência pode indicar desenvolvimento do *Self*? Buscamos responder essas questões com base em uma breve revisão de estudos publicados nos últimos dez anos, com extensão a estudos anteriores conforme direcionamento da própria literatura consultada, a partir dos descritores: crianças/pesquisas, desenvolvimento/*self*, transição; tendo como enfoque central a participação ativa de crianças de 5 a 7 anos nas pesquisas em Psicologia.

O estudo com crianças justifica-se pela possibilidade de subsidiar ações em seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem (Cruz, 2008), bem como à sociedade como um todo. Destaca-se a preocupação em refletirmos sobre o cuidar e o educar com qualidade, respeitando-as como sujeitos históricos e suas múltiplas formas de expressão (Oliveira, 2008). Neste artigo, discutimos a literatura sobre o assunto e apresentamos uma proposta metodológica de pesquisa com crianças de 5 a 7 anos que, no Brasil, foram recentemente integradas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, refletindo sobre indicadores de desenvolvimento do *self* perante estabilidades e mudanças, compreendendo as interpretações

de si mesmo, do outro e do mundo pela criança, ocorridas nas interações eu-outro, enquanto se constitui um ser particular e culturalmente ativo (Rosa & Blanco, 2007).

### *A participação da criança na cultura e nas pesquisas*

Nesta revisão de literatura a respeito da participação das crianças em pesquisas identificamos que, nos últimos dez anos, vêm sendo publicados vários estudos (Francischini & Campos, 2008), que incluem: (a) aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos e éticos; (b) âmbitos de realização (ensino regular e especial); (c) características do desenvolvimento; (d) e a importância de ouvir e dialogar com as crianças, em diversos contextos e condições, considerando as peculiaridades culturais.

Encontramos, por exemplo, estudos de cunho socioconstrutivista e dialogista, que consideram as crianças como pesquisadoras (Freeman & Mathison, 2008) e estudos de desenvolvimento infantil, nos quais a criança tem lugar de enunciação discursiva das próprias vivências, ressignificações e condições sociais (Macedo & Francischini, 2008), sendo descrita como um sujeito que atua na cultura. Sob um enfoque sociocultural e discursivo, Francischini e Campos (2008) enfatizam que por meio da linguagem se revelam crenças, valores e concepções, devido a um funcionamento intra e interindividual de natureza semiótica e dialógica, referente à mediação dos signos e das práticas sociais sujeito-outro.

Para analisarmos de forma mais abrangente as bases teóricas e implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com as crianças, consideramos a articulação de diversas dimensões, nos modos de olhar a infância em relação ao tempo, ao local e à cultura (Cruz, 2008; Rocha, 2008). Ao destacarmos a participação responsiva (Bakhtin, 1993) das crianças, assumimos um olhar teórico-metodológico ainda novo, frente ao desafio de conhecê-las de forma plural (Leite, 2008b), o que conduz ao destaque e à reflexão sobre aspectos específicos às pesquisas com crianças, como respeito à preservação de sua identificação, autorização para utilização de sua imagem e voz, e formas de devolutiva dos resultados (Kramer, 2002; Montandon, 2005).

A participação efetiva das crianças nas pesquisas constitui-se, também, de suas interações com os adultos (Reese, 2002). Devido à ocorrência de conversações e atividades precoces na família, pais/mães são considerados mediadores iniciais, conduzindo à identificação de três aspectos nessas interações: a mediação, o conteúdo das conversas entre adultos e crianças e o contexto em que elas ocorrem (Levy, Reese, & Wisner, 2011; Solon, Costa, & Rosseti-Ferreira, 2008). Acredita-se que elaborações do adulto medeiam o desenvolvimento da habilidade da criança (Espanol, 2001; Rodríguez, 2009) e destaca-se a relevância das atividades dialogadas (Nelson, 1993), além da função da linguagem como meio de se contar e recontar, pela entrada da criança na história de sua família e comunidade. A importância da comunicação da criança pequena com os mediadores é enfatizada em relação ao estilo de apego (seguro/inseguro) e avança para a importância da família e da escola, na socialização da narrativa; além de serem destacadas

teorias narrativas de identidade, considerando-se a perspectiva subjetiva para o desenvolvimento do *self* (Reese, Yan, Jack, & Hayne, 2010).

Esse entendimento é explorado por autores (Fivush, 2008; Reese et al., 2010) que compreendem o desenvolvimento do *self* e a história de si mesmo como coconstruída intergeracionalmente, principalmente, pela narrativa de vários membros da família, com as funções de lembrança, autobiografia e conceito de si, em um processo contínuo por todo o curso de vida. Nessa dialética *self*-outros, a partir de modelos individuais, de gênero e culturais, conta-se e reconta-se o que é lembrado no cotidiano. Destaca-se o suporte crítico oferecido pelos adultos às narrativas pessoais das crianças e à habilidade de atribuir importância a eventos da infância.

Neste contexto, as narrativas individuais teriam função de definir a si mesmo (*self*), o outro e o mundo, em um processo social e culturalmente construído, que possibilita o acesso linguístico à memória (Fivush, 2008; Fivush & Nelson, 2004). Sua utilização em estudos sobre o desenvolvimento de crianças e suas interações com os cuidadores possibilita o entendimento de como avaliam e interpretam eventos do dia-a-dia e, progressivamente, constroem um sentido de si mesmo, enquanto situam-se socioculturalmente (Smith, 2008).

Em síntese cronológica aproximada, aos 2 anos as crianças já fazem referência a eventos passados. Estudos sobre memória autobiográfica e conceito de si (Fivush, 2008, Harley & Reese, 1999; Reese, 2002; Reese & Brown, 2000; Reese & Cleveland, 2006; Reese et al., 2010) enfatizam que, com o aumento dessa habilidade, é possível que as crianças contem histórias a respeito de eventos passados, de modo mais competente e coerente aos 3,5 anos, aproximadamente. Evidencia-se o desenvolvimento da memória autobiográfica quando começam a entender o (des)conhecimento alheio e o reconhecimento de diferentes interpretações de fatos, emoções e avaliações relevantes de modo que, com pouco mais de 4 anos, torna-se mais comum a ligação entre memória e experiência da criança, ainda com mediação. Além disso, desde os anos escolares iniciais, em muitas culturas, desenvolve-se um estilo de discussão de narrativas pessoais sobre eventos individuais, em continuidade à socialização com adultos de casa e da escola.

Os estudos citados conduzem ao entendimento de que o desenvolvimento da capacidade de conversar sobre eventos passados possibilita a compreensão de si mesmo no tempo, reconhecendo a necessidade do entendimento sobre experiências de crianças atuais, de diferentes níveis sociais (Campos, 2008), cujo olhar pode conduzir a novas e originais contribuições científicas.

### *Cuidados metodológicos e procedimentos necessários nas pesquisas com crianças*

Notamos que a pesquisa com crianças acompanha mudanças nas relações sociais e de poder, sendo diferente e complementar à pesquisa com adultos, quando apropriada e realizada com rigor (Kellet, 2005). Por isso, desde o momento de delineamento, torna-se importante lembrar que a linguagem verbal

ou oral não é única e nem central para as crianças, podendo vir acompanhada de outras expressões (corporais, gestuais e faciais), conduzindo à utilização de diferentes suportes expressivos, em momentos diversos, observando-se o contexto e as relações das crianças com outras pessoas (Delacours-Lins, 2008; Rocha, 2008).

Na literatura sobre o processo de pesquisa com crianças, destaca-se a utilização de métodos estruturados e não estruturados (Reese et al., 2010), a importância da adequação entre questão, objetivo e método, além de suporte teórico e cuidados específicos em procedimentos que devem ser detalhadamente descritos (Kuhn, 2003). A observação (Tudge, 2008) e a entrevista (Rocha, 2008) puras e simples são, por vezes, consideradas inadequadas para a compreensão do ponto de vista das crianças, e sua efetividade depende de planejamento, atenção aos detalhes, flexibilidade na concepção e crença de que vale a pena ouvi-las. Recomenda-se flexibilidade frente às alterações necessárias, como convidar ou não alguém a participar (mãe ou outro cuidador/educador), se isto parecer favorável ao estudo, desde que esses elementos sejam considerados no processo de análise das informações (Freeman & Mathison, 2008).

O esquema tradicional de entrevistas pode ser substituído ou complementado por atividades diversificadas (desenhos, dramatizações, histórias, músicas), que favoreçam múltiplas formas de linguagem e privilegiem a observação participante (Leite, 2008b; Rocha, 2008) ou a pesquisa ação (Kellet, 2005). A utilização de técnicas e/ou instrumentos complementares à entrevista pode ser útil para estudos sobre as interpretações das crianças pequenas (Page, 2001; Roe, Bridges, Dunn, & O'Connor, 2006). Nas entrevistas, uma sugestão para melhorar o desempenho das crianças é solicitar-lhes justificativas para suas respostas (Souza, 2008). Novas evidências estão surgindo de pesquisas de histórias de vida com crianças de menos de 8 anos, com uso de procedimentos estruturados utilizando-se, por exemplo, de uma linha do tempo com fotos da criança em diferentes idades (Reese et al., 2010).

Entre as atividades acima, o desenho é constantemente citado como possível condutor ao aparecimento de concepções não expressas, claramente, de outras formas (Delacours-Lins, 2008). Para Grubits (2008), em cada etapa do desenvolvimento das atitudes intelectuais, perceptivas e motoras das crianças, o desenho pode representar um compromisso entre suas intenções narrativas e seus meios. Indo além, Kuhn (2003) oferece alternativas para o seu uso combinado às entrevistas, servindo de orientação e auxílio em entrevistas episódicas que, por sua vez, possibilitam conhecer os pontos de vista das crianças, gerados nas narrativas.

Em pesquisa de Martins e Cruz (2008), sobre o conceito de criança e a participação de adultos cuidadores, três instrumentos se mostraram mais eficazes do que a entrevista comum: histórias para completar, onde se solicita que a criança ajude o personagem a definir algo; desenho-história, em que se pede para a criança desenhar algo e contar uma história sobre isto; história com base em fotografias. Encontros narrativos com crianças, equivalentes a entrevistas individuais abertas,

receberam o nome de “conversas”, nos estudos de Solon et al. (2008, p. 204). Sob uma relação dialógica, o corpus deste tipo de pesquisa é coconstruído pelo pesquisador e a criança, com características de uma observação participativa. Leite (2008a) e seu grupo de pesquisas chamam de “espaços de narrativa” os encontros entre pesquisador e crianças (copesquisadoras); nesses espaços, a linguagem (verbal, corporal, visual, etc.) ocupa lugar central, sendo valorizada a dimensão imaginativa.

As narrativas oriundas das conversas das crianças participantes do estudo de Solon et al. (2008) são consideradas como significação e discurso, e não, apenas, como representação da realidade (Bruner, 1997), enquanto na proposta de Kuhn (2003), a criança não necessitaria de estímulos especiais por manifestar, nos desenhos, sua realidade diária.

Também, no sentido de explorar diferentes linguagens e narrativas das crianças, Solon et al. (2008) citam aspectos teóricos que embasam pesquisas com a participação de crianças, como o lúdico e a brincadeira que, sob esta concepção, tanto pode ser vista como atividade prazerosa, com fim nela mesmo e possibilitando funções isoladas de um sistema eficaz, quanto uma atividade contraditória, conflituosa, que liberta de restrições habituais, sem contrariar regras vigentes, quando as crianças se colocam obstáculos, condições e normas até mais rigorosas do que as impostas pelos adultos (Corsaro, 2011; Leite, 2008b).

Ao contar uma história, a criança atribui sentido e continuidade a um evento, seja realmente vivido por ela, fictício ou uma mistura entre realidade e ficção, sintetizando vários elementos e histórias. Assim, o brincar se faz presente nas pesquisas com crianças na sua motricidade, no movimento, na linguagem, na musicalidade, no ritmo, na rima, no uso da língua, na invenção de histórias e no jogo simbólico. Quando presente nas brincadeiras de faz-de-conta, a narrativa passa a desenvolver-se na linguagem verbal ampliando, gradativamente, as possibilidades de referência, formas e funções (Smith, 2008). Do mesmo modo, a pesquisa pode ser enriquecida com a introdução do jogo, em suas possibilidades expressivas e lógicas, quando os adultos entram em uma atitude lúdica com as crianças.

Neste sentido, o *Narrative Story Stem Technique* (NSST), utilizado por Page (2001) com crianças de 4 a 10 anos, combina o uso de narrativas estruturadas e famílias de bonecos, buscando facilitar o acesso às suas percepções dos relacionamentos sociais. Nesta técnica, são utilizadas de cinco a dez histórias-núcleo, que seguem orientações-padrão, podendo ser adicionados temas específicos, focalizando situações familiares, como apego, exploração/maus-tratos, cuidados e sociabilidade. Outros estudos relacionam as narrativas das crianças a bonecos, mediante a introdução de histórias/dilemas (*doll story dilemmas*). Nesta técnica, histórias reais são encenadas com pequenos bonecos, em busca de respostas narrativas das crianças, que devem atribuir um final como resolução ao conflito proposto (Laible, Carlo, Torquati, & Ontai, 2004). Do mesmo modo, um método denominado “tecendo histórias” (Karlsson, 2008) para pesquisas com crianças, sugere ouvi-las em um diálogo coletivo, recíproco e compartilhado, no qual o objetivo da conversa é sua continuidade.

As respostas das crianças revelam fragmentos de narrativas que representam experiências sociais significativas, tornando importante que o pesquisador considere características individuais, familiares e do contexto sócio-histórico-cultural mais amplo do qual a criança participa (Fivush, 2008; Freeman & Mathison, 2008), além da possibilidade de ocorrência de complexidades e diferenças em relação à autorreflexão, expressão verbal e acessibilidade à verbalização de conteúdos afetivos e/ou sensoriais (Kellet, 2005).

Neste sentido, autores (Campos, 2008; Cruz, 2008; Francischini & Campos, 2008; Freeman & Mathison, 2008) destacam necessidades e cuidados a serem tomados pelo pesquisador, que são sintetizados por Freeman e Mathison em três momentos: antes, durante e depois da participação da criança. Antes, recomenda-se: escolher adequadamente os procedimentos de investigação; desenvolver um protocolo com atividades de segundo plano, para crianças que se mostrem tímidas ou hesitantes; instrumentalizar-se, considerando atividades alternativas (desenho, escrita, fotos, vídeos, imagens, cenários, mapas ou outras estratégias) para envolvê-las; preparar a sala e o equipamento, antecipada e discretamente.

Em outro momento, durante: ouvir as crianças em diferentes contextos de desenvolvimento; comunicar de forma clara o propósito, lembrando-as da sua finalidade e estrutura, e formulando perguntas abertas, incentivando a criança a contar a história; usar linguagem clara e explícita; sempre que possível, deixar que assumam a liderança, incentivando sua participação na definição da direção e estratégias; atentar-se à resolução das questões pela criança, esclarecendo-lhe não haver respostas certas/erradas; identificar a emergência da mobilização da atividade; não emitir juízos de valor quanto a particularidades da inserção social; desenvolver a interação, demonstrando empatia e calma, frente a uma criança ansiosa, tímida ou hostil, tratando-as com respeito; evitar perguntas e preocupações durante a entrevista; retomar sua direção quando necessário e atentar-se à necessidade de aprofundamento no tema explorado, para complementar e interligar informações surgidas.

Por último, após: nomear as crianças participantes com pseudônimos, preservando-lhes a identificação; rotular materiais; transcrever entrevistas imediatamente e gravar informações importantes sobre atitudes do pesquisador, condutas da criança, receptividade, interrupções, etc.; rever o protocolo, se necessário.

Em relação ao posicionamento do pesquisador são consideradas, ainda, as seguintes condições: proporcionar espaço e tempo às crianças; escutar; refletir sobre as informações com outros adultos e com elas próprias, levando em conta o que foi planejado e visto/escutado; envolver-se com cumplicidade às crianças (Karlsson, 2008); pensar a infância como categoria histórica e social (Rocha, 2008); considerar a interação criança-adulto (Jobim e Souza & Castro, 2008) e utilizar espaços de narrativas de crianças como sujeitos co-participantes (Leite, 2008a), em abordagens etnográficas (Corsaro, 2011; Delgado & Müller, 2008); estabelecer condições apropriadas para a construção de estratégias comunicativas desencadeadoras do

discurso da criança, análise e interpretação de suas múltiplas formas de trazer informações (Francischini & Campos, 2008; Karlson, 2008; Leite, 2008b; Rocha, 2008); estabelecer parcerias com crianças colocando-as, inclusive, no lugar de pesquisadoras (Freeman & Mathison, 2008), mostrar-se sensível e apropriado, ao considerar o que/como abordar, capturando a atenção da criança por intermédio de atividades relevantes para ela.

Notamos que nem sempre é possível utilizar a divisão didática feita por Freeman e Mathison (2008), pois, alguns itens se misturam, gerando recomendações que não seriam exclusivas do antes, durante ou depois da participação da criança na pesquisa. É necessário, contudo, um pesquisador sensível e preparado para lidar com a criança, desde a adequação da linguagem ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, até os modos de interpretar suas verbalizações. Por isso, é recomendado maior cuidado no modo de perguntar e na seleção de palavras e termos utilizados com as crianças (Cerqueira-Silva, Dessen, & Dessen, 2009). Neste sentido, pequenas variações na linguagem podem promover melhor desempenho na sua participação, podendo-se obter benefícios por meio da interlocução do pesquisador com profissionais experientes no trabalho com crianças, como psicólogos, pedagogos e outros (Montandon, 2005; Souza, 2008).

Quanto ao processo de análise, Kellet (2005) propõe que seja aberto e flexível à escuta e ao acolhimento das diferentes formas de linguagem e narrativas das crianças. Ao analisar um estudo com foco nas suas opiniões a respeito do próprio movimento na escola, Kuhn (2003) realizou, primeiramente, uma avaliação geral dos desenhos e das entrevistas e, em seguida, de cada instrumento, separadamente; quanto aos desenhos, destacou a importância do contexto e possíveis dificuldades de interpretar, por existência de conteúdos latentes, recomendando partir, exclusivamente, de objetivos e conteúdos comunicados. Do mesmo modo, no estudo de Natividade e Coutinho (2012), a análise de conteúdo categorial temática foi realizada a partir das narrativas das crianças, sem interpretação dos desenhos.

Em relação às diferentes estratégias de análise utilizadas por Kuhn (2003), para os desenhos, o autor sugere uma pré-categorização, partindo de considerações teóricas da literatura; em seguida, a descrição acurada e detalhada de seus elementos, desenvolvendo um texto para cada, com reflexões sobre seu conteúdo e sua intenção. Assim, em sua pesquisa, o delineamento de um sistema de categorias objetivou a qualificação e, depois, a quantificação, seguindo os seguintes passos: descritivo, ao identificar elementos de desenhos e textos; avaliativo, ao considerar contexto, relações sociais e atividades; e interpretativo de objetos, ações, eventos reais/especiais/fictícios. Fases semelhantes são sugeridas por Souza (2008), que enfatiza a estrutura de gênero textual do trabalho científico, ou seja, analítico-organizativa: leitura e seleção de núcleos temáticos; interpretativa: busca pelo não-implícito; interpretação da interpretação, investigação científica, de hipóteses motivacionais.

Kuhn (2003) também indica alguns passos para a análise de entrevistas com crianças: transcrição, estrutura de tópicos,

visão do conteúdo e análise geral de todas, além de análise comparativa individual. Para a apresentação dos resultados, o autor propõe uma reconstrução do original, da forma mais autêntica possível, em dois ou três níveis, incluindo: identificação e interpretação de elementos (local, relações sociais, atividades) e, por final, decisões sobre os objetos apresentados (como as crianças veem... o que falam sobre...).

A interação verbal é adotada por Jobim e Souza e Castro (2008) como categoria básica de definição da entrevista de caráter dialógico, tanto no cotidiano como em relações mais amplas, pois as autoras entendem que as crianças, pelo que fazem, podem falar sobre quem são e a respeito dos lugares que ocupam socialmente; assim, apontam a necessidade de analisar o discurso da criança na sua rede de significações. As autoras salientam que a interação – em trocas verbais cotidianas ou situações de pesquisa – acontece por meio de signos linguísticos, e que cada interlocutor visa compreender os sentidos das palavras, gestos, expressões e entonações de um diálogo. Deste modo, os gêneros discursivos de um diálogo poderiam ser analisados sob duas dimensões: uma idiossincrática, individualizada (psíquico/interior) e outra coletiva, social (ideológico/exterior), o que conduziria à proposta de encontros individuais e em grupos com as crianças.

Quanto a questões éticas e legais envolvidas nas pesquisas com crianças, nem todas se mostram resolvidas, como a respeito de quem seria a responsabilidade ética em uma pesquisa realizada com/por elas. Kellet (2005) propõe uma discussão sobre a distância entre a liberdade da criança e a influência e/ou o controle do adulto, sugerindo averiguar o real interesse da criança, por meio de seu consentimento informado. A importância do estabelecimento de um *rapport* com o familiar responsável e outro com a criança é destacada (Souza, 2008), incluindo informações sobre a pesquisa e consentimento verbal para a criança (Natividade & Coutinho, 2012), além da autorização escrita para o adulto.

Questões éticas também são consideradas, como a nomeação das crianças participantes, a utilização/autorização do uso de imagens de seu rosto, e da relevância social deste tipo de pesquisa, especialmente, para as instituições envolvidas. Considera-se, ainda, a necessidade de se repensar as maneiras com que são abordados nomes, rostos e fontes, bem como formas de se fazer devolutivas à instituição ou à própria criança (Kramer, 2002). Destaca-se a importância de que o pesquisador use de sensibilidade e conhecimento para evitar expor as crianças a situações constrangedoras (Francisco & Rocha, 2008). Para Francischini e Campos (2008), um senso de exploração permitirá ao pesquisador a emergência de ideias, sentimentos, emoções e vivências das crianças. A seguir, citamos exemplos dessas vivências, em pesquisas realizadas com a participação ativa das crianças.

### *Alguns estudos com a participação das crianças*

Em nossa revisão de literatura, considerando a participação ativa de crianças em idade pré-escolar e escolar nas pesquisas, notamos que alguns estudos já eram realizados há algumas décadas, a partir de diferentes enfoques teóricos e, embora ti-

midamente, têm aumentado em quantidade nos últimos anos. Por exemplo, em um estudo com base em avaliações cognitivas piagetianas - realizado há mais de três décadas, quando esse tipo de abordagem ainda era rara - Moore, Bickhard e Cooper (1977) entrevistaram três grupos de 28 crianças, de famílias com genitores vivendo juntos ou divorciados, com objetivo de descobrir se o nível cognitivo afetaria o entendimento que a criança tinha de família, explorando efeitos da aprendizagem social. A técnica mostrou-se adequada aos objetivos e os resultados indicaram diferenças e similaridades entre os grupos de crianças.

Estudo semelhante foi realizado por Powell, Wiltcher, Wedemeyer e Claypool (1981), com 84 crianças pré-escolares (3 a 6 anos) que viviam com ambos os genitores, juntos desde o seu nascimento, ou com apenas um dos genitores, separados há mais de seis meses. Os autores examinavam os efeitos do gênero e do tipo de família nas percepções das crianças sobre o conceito de família, considerando a estrutura e os papéis familiares. Em entrevistas individuais, quanto à composição familiar, eram apresentadas às crianças figuras de diferentes tipologias de famílias, e perguntado: “Isso é uma família?”, além de serem apresentadas questões sobre o que é uma família, uma mãe, um pai e por que as pessoas têm famílias. Entre os resultados, as crianças destacaram a *composição, aspectos biológicos, funções domésticas e orientações*, atribuindo pouco destaque a *fatores legais, sociais e coabitação*. Quanto às dimensões envolvidas nas descrições das atividades familiares, foram notadas diferenças significativas em relação às idades dos participantes; mas não entre crianças com genitores morando juntos ou divorciados, em relação a como conceituaram família.

Um estudo qualitativo sobre a perspectiva de crianças com idades entre 8 e 14 anos, a respeito de normas e crenças, ideias infantis e uso da linguagem para conceituar família, foi realizado por Morrow (1998). Era solicitado às crianças que desenhassem e escrevessem sobre “Quem é importante para mim” e “O que é família”, além de apresentadas sentenças descrevendo tipos de famílias, finalizadas com questões simples, respondidas pelas crianças. Em geral, a definição de família foi diferenciada entre crianças de diversas idades.

As percepções de 74 crianças a respeito dos relacionamentos familiares, utilizando histórias para completar com bonecos, foram estudadas por Laible et al. (2004). As entrevistas foram filmadas e as narrativas transcritas, codificadas e agrupadas em categorias. Para esses autores, o uso da técnica merece atenção tanto de pesquisadores quanto de clínicos, pois, mostrou-se útil ao acessar aspectos do desenvolvimento socioemocional da criança.

Um estudo longitudinal sobre as representações de família por 166 crianças pertencentes a diferentes cenários familiares, e com idade média de 7 anos, foi realizado por Roe, Bridges, Dunn e O'Connor (2006). As crianças foram entrevistadas em suas próprias casas e solicitadas a fazer um desenho de sua família, a partir do título “Eu e minha família”. Dados longitudinais com intervalo de dois anos, de 119 crianças, demonstraram consistência nas representações de família e predições do seu ajustamento ao longo do tempo; além disso, foram observa-

das estabilidades e mudanças, nas representações, quanto à exclusão e agrupamentos dos membros da família. Nesse estudo, crianças de menos idade tendiam a apresentar menos habilidades verbais e cognitivas, nas entrevistas, que aquelas de mais idade.

Pouco tempo depois, Shermerhorn, Cummings e Davies (2008) estudaram processos mútuos de influência familiar, quanto às representações de 132 crianças do jardim da infância, que completaram tarefas com histórias-núcleo. O estudo constituiu na primeira demonstração longitudinal da ligação entre respostas das crianças, relação conjugal dos genitores e relações de apego com a criança, através da utilização de dados representacionais e considerando-os como interdependentes, além de inseridos na complexa dinâmica dos relacionamentos.

Em relação à história de vida e ao bem estar das crianças, Reese et al. (2010) descrevem um estudo quantitativo, com 62 crianças neozelandesas, de 8 a 12 anos. Com duração média de 20 a 25 minutos, as entrevistas com as crianças incluíam um momento para discussão sobre eventos que lhes provocaram mudanças. Uma codificação evidenciou que a estrutura da história de vida emergente conectava-se ao bem estar das crianças participantes.

Quanto ao contexto escolar, Kuhn (2003) descreve os passos de uma pesquisa realizada com crianças de 7 a 12 anos, com foco nas suas opiniões a respeito do próprio movimento na escola, incluindo brincadeira e esportes. O autor optou pela abordagem qualitativa, por considerar que proporcione maior abertura, adequação e variação estrutural. Participaram do estudo 395 crianças para o desenho e, destas, 64 para a entrevista. Como instrumentos, o desenho temático foi combinado ao focal e relacionado aos temas. Às crianças, era solicitado que fizessem um desenho de cada área da sua escola; alguns dias depois, elas participavam de uma entrevista temática/ episódica, a partir de um conjunto de questões envolvendo fala livre e tópicos de interesse na pesquisa. O pesquisador listava, dava suporte e estimulava suas narrativas, de modo tanto verbal quanto não verbal. O roteiro (questões) foi adaptando dos três desejos [*Three wishes free*] à vida contemporânea das crianças.

Ainda no contexto escolar e com participantes de idades ainda menores, a respeito da pré-escola, foram estudadas por Reis (2005), que constatou falas claras em relação ao que as crianças aprendiam na escola. Suas respostas revelaram formalização excessiva da escrita de propostas pedagógicas pré-escolares, em detrimento de outras dimensões que integram o desenvolvimento. As crianças desse estudo demonstraram valorizar conteúdos e gostar de atividades ligadas ao brincar, cuja função nem sempre é reconhecida. Do mesmo modo, crianças de 5/6 anos, de diferentes camadas socioeconômicas, participantes do estudo de Martins e Cruz (2008), indicaram, sobretudo, gostar muito de brincar. Em uma pesquisa etnográfica, Oliveira (2008) utilizou a observação participante com registro escrito, fotográfico, audiovisual e desenhos produzidos por crianças. Ainda, os pais responderam a um questionário. Nos seus estudos, as falas das crianças sobre os próprios desenhos evidenciaram que, enquanto estavam na sala de aula, elas esperavam o momento em que poderiam

brincar no parque, além de considerarem fundamental a presença da natureza.

Apesar dos notáveis estudos citados, há reconhecidas limitações à participação ativa de crianças nas pesquisas, indicando que novas demandas para estudos futuros e outras considerações a respeito deste tipo de pesquisa ainda precisavam ser discutidas. Frente a isto, e tendo por meta avançar na compreensão das dinâmicas de *self*, elaboramos uma proposta metodológica para o envolvimento de crianças brasileiras de 5 a 7 anos, em um estudo sobre suas interpretações de si mesmas, do outro e do mundo, durante a transição da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), que apresentaremos a seguir.

### *Considerações gerais a respeito do tema e novas propostas metodológicas*

O referencial teórico e metodológico pesquisado na literatura nos serviu para familiarização com os tópicos envolvidos nas pesquisas com crianças (Kuhn, 2003). Os estudos consultados evidenciam que, por muito tempo, estiveram limitados à maior participação do adulto, que observava a criança (pesquisador) ou, ainda, falava sobre ela/ por ela (cuidador, educador). Quando uma interação era observada, o foco era unidirecional (ex.: mãe \_ criança), até que os pesquisadores passaram a considerar a bidirecionalidade (estilo materno-1 linguagem da criança), ampliando, posteriormente, para a interação de crianças com adultos ou outras crianças, da família ou da comunidade mais ampla, e orientando tais estudos para o processo (Reese & Brown, 2000; Reese et al., 1993). Além de aspectos quantitativos, passaram a ser considerados aspectos qualitativos do desenvolvimento da criança, especialmente, quando expressos em suas narrativas. Assim, notamos que a revisão da literatura a respeito de pesquisas envolvendo crianças conduz ao entendimento de que a comunicação entre adultos e crianças torna-se mais flexível e reflexiva (Khun, 2003), seguindo uma possível mudança de paradigma nas pesquisas (Kellet, 2005).

Ao considerar a importância da qualidade das interações verbais dos adultos com as crianças, destaca-se, ainda, o fato de que aceitar a criança como protagonista da pesquisa não deve conduzir o adulto pesquisador(a) ao ofuscamento do próprio conhecimento, ricas características da sociedade brasileira, experiências educacionais e múltiplas potencialidades infantis (Campos, 2008). Por outro lado, retomando questionamentos a respeito de quais significados estariam sendo aceitos e atualizados nas suas experiências, diríamos que, apesar de as crianças já estarem sendo mais escutadas, ainda falta aprofundar, um pouco mais, o conhecimento a respeito dos significados e sentidos de suas interpretações sobre os eventos.

Apesar do aumento e consideração da participação das crianças nas pesquisas, poucos estudos discutem a contribuição simultânea de fatores sociais, cognitivos e linguísticos (Reese, 2002). Para estudos futuros Levya et al. (2011) indicam a exploração da linguagem das crianças, apreciação de suas habilidades e mediação parental, assim como a relevância

das conversações, de estudos longitudinais e da investigação de consistências e mudanças, qualitativa e quantitativamente (Reese et al., 1993); e, ainda, a necessidade de explorar diferenças de gênero e culturais, incluindo medidas não verbais (Harley & Reese, 1999).

Atualmente, estas são importantes reflexões para a Psicologia, enfocando a função semiótica, mediando o discurso das crianças nas dinâmicas de seu psiquismo. Concordamos que cabe a esta ciência buscar compreender o conteúdo e a lógica semântica dos pensamentos e dos modos de lidar com os signos (Jobim e Souza & Castro, 2008), pois, à medida que as crianças são vistas como sujeitos com saber a ser reconhecido, orienta-se outro tipo de relação, mudando-se do pesquisar “a criança” para pesquisar “com a criança”, aceitando-a como parceira, na busca de uma compreensão mais ampla de suas experiências.

De acordo com Reese (2002), em seus estudos sobre memória autobiográfica, mediante a produção das primeiras memórias verbais das crianças e socialização de suas histórias de vida, devem ser exploradas: (a) sua interpretação de si, (b) sua linguagem, (c) se faz distinção entre o seu conhecimento e o do outro, e das próprias representações e as alheias, (d) os estilos de apego aos cuidadores primários mais ou menos elaborativos e mais ou menos avaliativos e (e) a interação de fatores sociocognitivos e emocionais. Consideramos a importância da exploração desses aspectos, também, na participação das crianças nas pesquisas.

A escuta é enfatizada em estudos de narrativas pessoais (Reese, 2002; Reese et al., 2010), enfocadas no entendimento de si mesmo, desde os anos pré-escolares iniciais, quando as crianças já demonstram possuir uma visão psicológica e multidimensional de si. Nessas pesquisas, por meio de instrumentos verbais e não-verbais, são acessados conteúdos emocionais nas conversas entre cuidadores e crianças sobre eventos passados. Crianças participantes de estudos de memória autobiográfica, desenvolvidos por Reese e Brown (2000) demonstraram interesse em participar dos diálogos, sendo relevante estudar o seu papel e o papel de um facilitador altamente elaborativo.

Reese et al. (1993) reconhecem a importância de estudos com grupos heterogêneos, por questões culturais e econômicas, argumentando que, apesar de adultos e crianças de diversas culturas conversarem entre si sobre o passado, podem variar o estilo e a função, individual e culturalmente. Sugere-se a participação da criança e sua relação em diádes e até a coletividade mais ampla (Fivush, 2008), indo além do individual como unidade de análise, considerando-se o grupo, a sala de aula e o reconhecimento da atuação dos aprendentes (Ligorio, 2010), que pensamos em estender para a atuação/agência das crianças nas pesquisas.

Estudos sobre a memória autobiográfica apontam a necessidade de um enfoque mais global ao invés de focalizar, separadamente, características da criança e do contexto, tornando mais importante as dinâmicas de interpretação do que os fatos objetivos do evento. Reese (2002) sugere uma abordagem



dos sistemas dinâmicos, com foco em aspectos qualitativos e estudos longitudinais, além de atenção às mudanças e condições para tal, apontando a importância de se olhar continuidades e descontinuidades nos processos de desenvolvimento, em períodos de transição. São apontadas implicações desta abordagem para as teorias de identidade e conceito de si (*self*), pela continuidade durante todo o curso de vida. Considerando-se os processos de pesquisa como experiências simultaneamente cognitivas, sociais e identitárias, a cooperação e novos subsistemas podem promover inovações positivas e mais sofisticadas de *self* (Ligorio, 2010), tornando importante oportunizar, às crianças, situações de pesquisa que desencadeiem possibilidades de observação de ampliação e reorganização do seu repertório de posicionamentos.

Por causa da necessidade de mais tempo em campo, do cruzamento de procedimentos que possibilitem a concretização de diferentes expressões infantis e registro sistemático das observações nas pesquisas com crianças, autores (Laible et al., 2004; Rocha, 2008) sugerem que a investigação seja complementada com a utilização de outras técnicas e/ou instrumentos, referidos anteriormente. Solon et al. (2008) destacam a urgência de estudos longitudinais, para melhor compreensão dos efeitos bidirecionais desses aspectos e propõem reflexões a respeito do alcance social e político das pesquisas com crianças.

Considerando as interpretações que as crianças fazem de si mesmas, do outro e do mundo, nos anos iniciais da trajetória escolar, estudos sobre o desenvolvimento do *self* adquiriram maior relevância, no Brasil, com o ingresso de crianças com 6 anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. Frente a isso, construímos uma proposta de pesquisa com crianças de idades entre 5 a 7 anos, que estão em transição da EI para o primeiro ano do EF, com objetivo de compreender as dinâmicas de construção de suas interpretações a respeito de si mesmas, do outro e do mundo, diante das continuidades e mudanças ocorridas em seu processo de desenvolvimento, nesse momento de transição escolar, cujos diferentes aspectos devem ser considerados de forma integrada e sistêmica, pela complexidade do fenômeno estudado. Delineamos um método longitudinal, mediado pelas diferentes formas de expressão das crianças, que possibilitasse o desencadeamento de novos posicionamentos. As atividades foram realizadas em contextos individuais e coletivos, buscando-se o aprofundamento da compreensão dos significados e sentidos de suas interpretações.

A fim de integrar os avanços nas pesquisas com crianças identificados na literatura, com estudos sobre o desenvolvimento do *self*, foram planejados, especificamente para o estudo proposto, roteiros de: (a) entrevista semiestruturada; (b) encontros de grupo focal com as crianças em cada etapa de coleta; e (c) sessões de observação na(s) escola(s), dentro e fora da sala de aula. Nos roteiros, foram exploradas as interpretações dos participantes a respeito de aspectos do passado, do presente (momento da transição) e das perspectivas de futuro, considerando permanências e mudanças no processo de desenvolvimento, além de aspectos individuais, contextuais e relacionais.

O roteiro para as entrevistas individuais com as crianças

foi elaborado de modo adequado a esta etapa do desenvolvimento, a partir de técnicas e instrumentos utilizados no Brasil e no exterior, com o uso de narrativas, cenários, bonecos e/ou desenhos como desencadeadores de seus discursos (Cruz, 2008; Rezende, Ferreira, & Araújo, 2010).

Após aprovação pelo comitê de ética e providência de documentação necessária, contatamos escolas públicas da região. Tendo em vista a proposta de acompanharmos as mesmas crianças no período de um ano e meio, escolhemos duas escolas vizinhas, situação que oportunizaria a permanência das crianças da EI na mesma escola de EF. Contamos com a colaboração de familiares de crianças de uma mesma turma, que cursavam o último semestre da pré-escola, além da professora regente.

As entrevistas foram iniciadas com o assentimento oral e a escolha de um pseudônimo pela própria criança, seguido de um convite para que desenhasse a si própria, na escola de EI e na do primeiro ano do EF, contando sobre elas e sobre o desenho, além de atribuir-lhe um título. As crianças foram, também, observadas em situações dentro e fora da sala de aula, executando tarefas ou brincadeiras livres e dirigidas, além de participarem de sessões de grupo focal, onde organizaram em duas caixas – uma para a EI e outra para o primeiro ano do EF – objetos que, para elas, seriam referentes a uma ou outra etapa. Após discutirem e tomarem decisões a respeito de qual objeto seria colocado em cada caixa, foram convidadas a escrever uma carta para uma criança que viesse a estudar naquela escola. Nesta tarefa, a pesquisadora exerceu o papel de escriba.

O próximo passo consistiu do tratamento das informações. Todas as filmagens e gravações em áudio foram digitalizadas, por meio dos programas *Audacity*, *Express Dictate* e *Express Scribe*. Em seguida, os arquivos foram conferidos e nomeados, para verificação de possíveis perdas de informações e necessidades de complementações por meio de novas visitas à escola.

Os passos seguintes foram a transcrição e análise temática das informações que, pela complexidade do tema em questão, deve ser multimodal – especialmente, nas interações das crianças gravadas em vídeo – e em profundidade, indo da situação geral para estudos de caso individuais. Separadamente, as sessões de grupo focal foram submetidas à Análise da Conversação Adaptada à Psicologia, em que o material é lido e relido para identificação de temas que regulam as narrativas e os diálogos, os posicionamentos e significados, por meio de uma codificação em que o texto é gradualmente reduzido, tendo as enunciações como unidade de análise. Os posicionamentos e significados são obtidos, também, a partir da aplicação da Análise Pragmática do Discurso, em que são considerados a dialogicidade e os aspectos polifônicos, construídos a partir da diferenciação dos sentidos que constituem as enunciações. Por fim, as relações e os movimentos de mudança entre os posicionamentos e significados, além de redundâncias e complementaridades próprias das dinâmicas de *self* serão representados graficamente. Esperamos, com isto, contribuir para teorizações e reflexões metodológicas sobre a participação de crianças com idades entre 5 e 7 anos em pesquisas e o desenvolvimento do *self* em momentos de transição.

## Referências

- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Texas: University of Texas Press.
- Bruner, J (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.
- Cerqueira-Silva, S., Dessen, M. C., & Dessen, M. A. (2009). Utilizando entrevistas e questionários na pesquisa com família. In L. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 31-44). Curitiba: Juruá.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância* (L. G. R. Reis, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Delacours-Lins, S. (2008). Representações gráficas de aprendizes leitores. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 304-306). São Paulo: Cortez.
- Delgado, A. C. C; & Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 141-157). São Paulo: Cortez.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras: Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A Machado Libros.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory studies*, 1, 49-58. doi: 10.1177/1750698007083888
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). General article: Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15(9), 537-577. Recuperado de <http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/lab/FivushLabWebsite/papers/psychsci.pdf>
- Francischini, R., & Campos, R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: Bases teórico-metodológicas (pp. 102-117). In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Francisco, Z. F., & Rocha, E. A. C. (2008). “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 307-311). São Paulo: Cortez.
- Freeman, M., & Mathison, (2008). *Researching children's experiences*. Nova Iorque: Guilford.
- Grubits, S. (2008). A casa: Cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 366-368). São Paulo: Cortez.
- Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35(5), 1338-1348. doi: 10.1037/0012-1649.35.5.1338
- Jobim e Souza, S., & Castro, L. R. (2008). Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo: Cortez.
- Karlsson, L. (2008). Tecendo histórias com crianças: Uma chave para ouvir e compartilhar. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 158-173). São Paulo: Cortez.
- Kellet, M. (2005). *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century?* ESRC National Center for Research Methods, NCRM/003.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59. doi: 10.1590/S0100-15742002000200003
- Kuhn, P. (2003). Thematic drawing and focused episodic interview upon the drawing – a method in order to approach to the children's point of view on movement, play and sports. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), art. 8. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/750/1626>
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x
- Leite, M. I. (2008a). Repensando a escola – com a palavra: a criança da área rural. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 312-314). São Paulo: Cortez.
- Leite, M. I. (2008b). Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 118-140). São Paulo: Cortez.
- Levy, D. Reese, E., & Wisner, M. (2011). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 1-23. doi: 10.1177/0142723711410793
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture and Psychology*, 16(1), 93-107. doi: 10.1177/1354067X09353206
- Macedo, N. M., & Francischini, R. (2008). Apreciação musical infantil: Aspectos da constituição da infância na contemporaneidade. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 339-341). São Paulo: Cortez.
- Martins, C. A., & Cruz, S. H. V. (2008). Sob o olhar infantil: O conceito de criança na perspectiva da criança. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 290-292). São Paulo: Cortez.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507. doi: 10.1590/S0101-73302005000200010
- Moore, N. V., Bickhard, M. H., & Cooper, R. G., Jr. (1977). The child's development of the concept of family [Abstract], *Resources in Education and ERIC Document Reproduction Services*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov>
- Morrow, V. (1998). Understanding families: Children's perspectives. *The National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation*. Recuperado de <http://www.jrf.org.uk>
- Natividade, M. R., & Coutinho, M. C. (2012). O trabalho na sociedade contemporânea: Os sentidos atribuídos pelas crianças. *Psicologia e Sociedade*, 24(2), 430-439. doi: 10.1590/S0102-71822012000200021
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7-14. doi: 10.1111/j.1467-9280.1993.tb00548.x
- Oliveira, A. M. R. (2008). Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 283-289). São Paulo: Cortez.
- Page, T. F. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment based narrative story stem technique. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(3), 171-187. doi: 10.1023/A:1011006402275
- Powell, J., Wiltcher, B. J., Wedemeyer, N. V., & Claypool, P. L. (1981). The young child's developing concept of family. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 10, 137-149. doi: 10.1177/1077727X8101000204
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of art. *Social Development*, 11(1), 124-142. doi: 10.1177/1077727X8101000204
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology*, 14(1), 1-17. doi: 10.1002/(SICI)1099-0720(200001)14:1<1::AID-ACP625>3.0.CO;2-G
- Reese, E., & Cleveland, E. S. (2006). Mother-child reminiscing and children's understanding of mind. *Merril-Palmer Quarterly*, 52(1), 17-43. doi: 10.1353/mpq.2006.0007
- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. In K. C. McLean & M. Pasupathi (Orgs.), *Narrative Development in Adolescence* (pp. 23-43). Springer Science/ Business Media.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças de primeira série. *Psicologia da Educação*, 20, 55-75. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100004&lng=en&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100004&lng=en&tlng=pt) .

- Rezende, P. C. M., Ferreira, L. D. P. M., & Araújo, M. O. (2010). As infâncias e suas crianças: Jogando conversa (séria) fora. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(2), 149-159. Recuperado de <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/issue/view/8>
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: Do ritmo ao símbolo*. (Campos, V. Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Roe, A., Bridges, L., Dunn, J., & O'Connor, T. G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 529- 536. doi: 10.1177/0165025406072898
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/Psychological Theorizing*. Recuperado de [http://www.uam.es/cs/ContentServer/Psicologia/es/1242653130931/1242652874954/persona/detallePDI/Rosa\\_Rivero,\\_Alberto.htm](http://www.uam.es/cs/ContentServer/Psicologia/es/1242653130931/1242652874954/persona/detallePDI/Rosa_Rivero,_Alberto.htm)
- Shermerhorn, A. C., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2008). Children's representations of multiple family relationships: Organizational structure and development in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 89-101. doi: 10.1037/0893-3200.22.1.89
- Smith, V. H. (2008). Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças: Ludicidade e linguagem. *Ciências e Letras*, 43, 125-139. Recuperado de <http://www4.fapa.com.br/cienciasletras/pdf/revista43/artigo9.pdf>
- Solon, L., Costa, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Conversando com crianças. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 204-224). São Paulo: Cortez.
- Souza, S. M. G. (2008). O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 174-203). São Paulo: Cortez.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

---

*Patrícia Cristina Campos-Ramos*, Mestre em Psicologia, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), é doutoranda em Psicologia, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e bolsista do CNPq pela Universidade de Brasília (UnB). Endereço para correspondência: Rua Lord Cockrane, 820 – aptº 43, torre II, Ipiranga – São Paulo, SP. CEP: 04213-002. Telefone/FAX: (11) 44277243. E-mail: pcamposramos@uol.com.br

*Silviane Barbato*, Doutora em Psicologia/Psicologia do Desenvolvimento Humano na Universidade de Brasília (UnB), Pós-Doutorado em Psicologia Básica pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha, e em Educação e Comunicação pela Universidad de Alcalá (UAH), Espanha, é professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: silviane.barbato@gmail.com ou barbato@unb.br