

METODOLOGIAS DE PESQUISA EMPÍRICA COM CRIANÇAS

Sílvia Sara Sousa Saramago

Resumo Neste texto apresentam-se as principais técnicas de pesquisa empírica com crianças, que têm vindo a ser desenvolvidas no contexto de um percurso de investigação no domínio da sociologia da infância. Estando em causa observáveis com características muito particulares, trata-se de procurar adaptar as metodologias clássicas a novas situações de trabalho de campo. Apresentam-se as entrevistas-conversa, os textos ilustrados e legendados e o registo escrito das observações empíricas como técnicas de recolha de informações no terreno que reflectem essa procura constante de adaptação.

Palavras-chave Crianças; entrevistas-conversa; textos ilustrados e legendados; relatos das observações empíricas.

Sociologia da infância

Pretende-se aqui apresentar e debater alguns aspectos metodológicos desenvolvidos no contexto de uma pesquisa no domínio da sociologia da infância.¹

Trata-se de uma abordagem ao grupo social das crianças pela via dos núcleos e processos de construção das suas identidades, que procura representar um contributo para o desenvolvimento da sociologia da infância em Portugal.

Esta postura radica-se na modificação do estatuto tradicional da criança no seio da sociologia, que ascende ao papel de actor e de construtor social de si própria.

Considera-se a infância como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objectos de socialização. Esta postura permite caracterizar não apenas a infância mas também a sociedade onde esta se encontra inserida como construções mutuamente interdependentes. Consideram-se assim as crianças "(...) componentes de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais vasta" (Corsaro, 1997: 26).

O termo infância é utilizado como categoria estrutural integrada na sociedade e construído comparativamente com outras estruturas sociais. Deste modo, torna-se uma das tarefas da sociologia da infância "(...) delinear as formas e as fronteiras existentes nas relações de dependência, poder e autoridade, destacando as actividades das crianças e a posição da infância nestes domínios" (Qvortrup, 1994: 5).

A sociologia da infância, enquanto investigação desenvolvida em torno da atribuição de visibilidade sociológica às vozes e aos olhares das crianças, tem

testemunhado a existência de identidades das crianças fortemente edificadas sobre as bases da importância dos mundos sociais vividos e dos contextos de interacção entre pares. Tais identidades são alimentadas por *saberes práticos* derivados de *geradores práticos* das *práticas sociais quotidianas*. Entende-se assim que cada criança faz parte de um universo amplo e complexo enquanto legítima unidade de análise.

O acento tónico é colocado nas capacidades de protagonismo social das crianças, enquanto agentes sociais específicos, aptos a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social das suas próprias identidades. Afirma-se, deste modo, a legitimidade do grupo infantil enquanto grupo social específico, detentor de um complexo conjunto de práticas e representações específicas e características que conferem às crianças identidades particulares.

Nos mecanismos sociais de produção das identidades, nenhum conjunto de significados contextualizados socialmente produz os seus efeitos alheado das acções mediadoras decorrentes dos esquemas de atribuição de sentido social dos actores. Torna-se assim necessário atribuir um papel fundamental às acções de protagonismo social das crianças na construção das suas próprias identidades.

É quando a criança passa a ser considerada como legítima unidade de observação sociológica que o seu lugar como objecto de estudo de facto e de direito se conquista no seio da sociologia.

A infância é, em primeiro lugar, um segmento específico da trajectória social dos agentes. Genericamente, julga-se que cada segmento do trajecto social dos agentes tende a desenvolver um conjunto de relações e sentidos sociais que vão produzir determinadas linhas de continuidade entre os seus membros relativamente a práticas e representações comuns. Estes vão também actuar no sentido de produzir e reforçar socialmente tais práticas e representações, de acordo com as características das suas capacidades de intervenção enquanto protagonistas sociais.

Pode-se então definir a infância como um grupo social específico, localizado num segmento concreto do trajecto social dos actores. A infância caracteriza-se por um núcleo próprio de relações intergrupais protagonizadas pelas crianças, capazes de intervir socialmente através da autonomia atribuída pela própria experiência social.

Chegar às crianças através da escola

A escola pode ser eleita como um lugar privilegiado para observação do grupo das crianças, já que se constitui como um importante contexto de interacção para este grupo, assim como um agente de socialização muito significativo para a infância. As posições teóricas tradicionais, que apontam cronologicamente para o ambiente escolar como o segundo agente de socialização mais importante a seguir à família, podem observar-se à luz do contexto actual das vidas quotidianas de crianças e adultos, para verificar o grau de importância crescente que a instituição escolar tem vindo a representar para a infância. Com pouca idade, muitas crianças iniciam

o seu contacto com o ambiente das instituições escolares, por meio do que se pode designar basicamente como ensino pré-escolar, que compreende as creches, os jardins de infância e o ensino pré-escolar propriamente dito, numa amplitude etária que varia entre os três meses e os cinco anos de idade. Deste modo, pode-se dizer que a chamada socialização primária se encontra, actualmente, bastante dividida entre a escola e a família, se tivermos em linha de conta o tempo útil que as crianças passam inseridas num e noutra contexto.

Partindo do pressuposto da intercomunicabilidade entre as diversas esferas do mundo da infância, considera-se que o ambiente escolar, com as suas características de acessibilidade, pode fornecer um canal de contacto com as outras dimensões da vida social e privada das crianças. À partida, a escola e a família não constituem contextos completamente separados para as crianças, notando-se actualmente um crescente esforço institucional para criar laços entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, no sentido de promover um processo educativo conjunto que não fragilize nem ponha em confronto, mas que reforce mutuamente, as competências sociais adquiridas pelas crianças em ambos os lugares.

Se, de algum modo, na família e na escola as crianças se encontram sujeitas a um conjunto de normas ditadas pelos adultos, é, no entanto, necessário não perder de vista que o carácter das experiências quotidianas das crianças nos dois ambientes pode ser diverso, tornando-se importante reconhecer as variantes dos constrangimentos e possibilidades oferecidos por ambos os cenários sociais.

O procedimento metodológico de chegar às crianças através da escola não implica que os cenários onde se desenrolam as interações quotidianas das crianças sejam considerados ontologicamente idênticos ou equivalentes, significa apenas que em termos empíricos a escola proporciona um ambiente privilegiado para desenvolver trabalho de campo com crianças.

A delimitação do grupo das crianças enquanto observáveis

A escola constitui uma excelente oportunidade de contacto com um número muito significativo de crianças, cuja organização própria do sistema de ensino já permite encontrar agrupadas segundo características comuns — a idade e o nível de ensino frequentado —, encontrando-se estes dois atributos em correspondência mais ou menos directa.

Tendo em linha de conta a já referida importância da inserção das crianças no sistema escolar, julga-se que cada uma das suas etapas produz determinadas competências intelectuais e modos de apropriação e entendimento da realidade social, que vão evoluindo à medida que as crianças progredem nos vários graus de ensino. Julga-se que estes pressupostos podem servir de orientação nas delimitações etárias de observáveis recrutados no grupo social das crianças.

É no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico que as crianças começam a desenvolver os contactos mais sólidos e sistematizados com a linguagem

escrita e oral, o que lhes proporciona formas mais amplas de comunicação, expressão e percepção do mundo à sua volta, permitindo um reajustamento dos seus papéis enquanto actores sociais. Tal não significa, de modo algum, que as crianças não sejam entendidas como actores sociais antes deste momento do seu percurso social. No entanto, tem-se a firme convicção de que o trabalho de campo com crianças na fase anterior ao ensino básico implica a utilização de metodologias de pesquisa empírica construídas de forma bastante mais meticulosa e cuidada e que não têm sido alvo de desenvolvimento no contexto deste percurso de investigação. Este factor permite definir, portanto, a delimitação etária a montante destes observáveis, ou seja, crianças entre os 6 e os 7 anos de idade, a frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico.

A estrutura da organização escolar sofre alterações profundas na transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico, visto que as crianças transitam de um regime de vários anos, onde têm muito frequentemente um professor e uma sala de aulas, para uma situação escolar caracterizada por vários docentes e diversos espaços de aulas, sendo os próprios conteúdos programáticos, os objectivos a atingir, as relações entre professores e alunos e todo o ambiente circundante em grande medida distintos daqueles onde a criança se encontrou inserida durante o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Julga-se que esta transição estimula de modos diferentes, quer a utilização das competências intelectuais das crianças, quer as práticas e representações acerca do mundo social que as envolve, suscitando nestas novas formas de protagonismo social que se encaminham para a fase da adolescência.

É assim que na interacção entre o sistema escolar e as acções de protagonismo das crianças enquanto actores sociais se pode encontrar a delimitação etária a jusante dos observáveis recrutados no grupo da infância, que diz respeito a crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, a frequentar o quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Assim, e no contexto deste percurso de investigação, a amplitude etária dos observáveis tem sido compreendida entre os 6 e os 10 anos de idade, o que corresponde a crianças a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico. Tal delimitação, que implica necessárias exclusões etárias a montante e a jusante, constitui a solução que mais argumentos de consolidação tem encontrado no domínio desta pesquisa. No entanto, diversas outras delimitações podem ser encontradas.

Ambos os centros [jardins de infância] tinham cerca de sessenta crianças (...) entre os 2 e os 5 anos de idade. As minhas observações focalizaram-se nas idades entre os 2 e os 4 anos em ambos os locais (Mandel, 1994: 41).

A recolha de dados foi feita com (...) crianças entre os 11 e 12 anos (...) (Montandon, 1997: 24).

O material aqui discutido provém de um projecto escrito levado a cabo numa turma de uma escola suíça com crianças de 8 e 9 anos de idade (Halldén, 1994: 64).

Para os objectivos desta obra, a infância vai incluir a pré-adolescência, que é geralmente definida como o período dos sete aos treze anos de idade (Corsaro, 1997: 163).

O facto de diversos investigadores adoptarem soluções diferentes para a mesma questão prende-se não apenas com os quadros conceptuais de referência adoptados como também com as realidades sociais envolventes. Tendo em mente a importância da variável escalão etário, testada em diversos momentos deste percurso de investigação, tem-se a firme convicção de que as opções centradas em torno de uma idade única não permitem verificar o aspecto dos percursos das crianças enquanto actores sociais, mas tal poderá não fazer parte das aspirações de quem observa. Poder-se-á então dizer que a delimitação da amplitude etária dos observáveis depende, em última análise, dos objectivos de trabalho propostos pelo investigador, podendo-se admitir que as opções empíricas são constantemente adaptadas e coerentes com tal princípio.

Ponto comum a todas as modalidades de investigação é, no entanto, a definição dos observáveis tendo em conta a variável idade que, tal como refere Qvortrup (1994: 4), para vários objectivos práticos (por exemplo, a selecção de uma população para estudo), é um factor a ser considerado.

Adaptar as técnicas clássicas a um novo grupo de observáveis

As metodologias empíricas aplicadas no contexto da sociologia da infância têm vindo a caracterizar-se pela necessidade de adequações e reajustamentos sucessivos das técnicas de pesquisa de terreno tradicionalmente utilizadas pela sociologia de um modo geral. Uma estratégia de pesquisa no terreno que pretenda realizar trabalhos empíricos com crianças depara-se com um conjunto de preocupações específicas, tendo em conta as características particulares destes observáveis. É importante que a construção das técnicas seja elaborada com base em ferramentas metodológicas que procurem ser permeáveis às especificidades do grupo social da infância e às particularidades de cada criança enquanto actor social pleno.

As estratégias metodológicas a utilizar caracterizam-se pela extrema necessidade de desenvolvimento de um carácter qualitativo que apele e faça referência a níveis de decifração interpretativa. Manuel Pinto enquadra esta postura no que parece surgir como tendência actual:

Grande parte das propostas recentes que se constituem como contributos para construção de uma sociologia da infância são teórica e metodologicamente inspiradas nas correntes da sociologia interpretativa, de inspiração fenomenológica, nomeadamente o interaccionismo simbólico e a etnometodologia (Pinto, 2000: 84).

No domínio metodológico qualitativo é possível identificar estratégias de carácter tendencialmente mais intensivo e outras de carácter mais extensivo. Assim, os

textos ilustrados e legendados podem ser considerados uma técnica extensiva de recolha qualitativa de informações, enquanto que as entrevistas-conversa constituem uma técnica intensiva de recolha de materiais empíricos.

A recolha sistemática intensiva: as entrevistas-conversa

A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.²

A entrevista-conversa não é sinónimo de uma técnica de entrevista menos baseada nos princípios do rigor científico da investigação empírica sociológica. É, pelo contrário, uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação.

Como procedimentos de base para a construção do guião da entrevista-conversa há que ter em conta a definição dos objectivos em torno dos quais o conjunto das questões será orientado. Neste domínio, é importante que na organização do guião sejam definidos com clareza o bloco temático inicial, o tema central, os temas adjacentes e o seu encadeamento interno, estruturando as questões de cada bloco temático e planeando cuidadosamente as possíveis vias de convergência intertemática entre os diversos blocos, de forma a tornar operacional a intercomunicabilidade dos assuntos.

A condução das entrevistas-conversa

O registo dos conteúdos temáticos a serem abordados nas entrevistas-conversa realiza-se de modo a destacar a lógica da convergência dos círculos intertemáticos.

Esta metodologia de entrevista implica um trabalho prévio e cuidado de preparação por parte do entrevistador, que espera assegurar uma eficaz orientação da mesma, por meio de ágeis e sucessivas passagens de núcleo temático para núcleo temático, procurando-se que a coerência da entrevista nunca seja perdida. Desta forma é possível, e acontece frequentemente, que durante o período da entrevista se volte, alternadamente, aos mesmos núcleos temáticos, para tentar explorar todas as questões planeadas para cada um deles.

O bloco temático inicial e, sobretudo, a questão de abertura da entrevista, podem delinear o modo como irá decorrer todo o processo. Assim, mesmo nos casos onde se pretenda abordar assuntos do foro mais pessoal, é desejável que o primeiro bloco temático tenha um carácter “menos sério”, de forma a estabelecer uma sólida plataforma inicial de conversa. Os *amigos*, as *brincadeiras* e os *animais de estimação* são assuntos significativos para as crianças e constituem alguns dos melhores

temas para marcar um início de entrevista onde se procura a plena colaboração da(s) criança(s).

As crianças são geralmente bons interlocutores de conversa, se o entrevistador souber propor temas interessantes aos olhos destas. Quando os assuntos não interessam, são considerados aborrecidos, tratados com insistência e durante demasiado tempo consecutivo, a criança começa a ficar impaciente, irrequieta, e procura terminar a conversa o mais rapidamente possível.

Em geral todas as crianças gostam de falar e de contar coisas sobre as suas vidas quotidianas. Essas coisas podem afigurar-se muitas vezes como banais e sem interesse para os objectivos da investigação, mas, em grande parte das oportunidades, torna-se possível encaminhar a criança para o assunto que se pretende abordar a partir das coisas que a criança está disposta a contar.

As crianças são extremamente astutas na captação de todos os sinais verbais e não verbais transmitidos no decurso da entrevista pelo investigador. É importante procurar transmitir uma atitude de grande serenidade, mesmo que a situação de entrevista esteja a decorrer de modo particularmente difícil.

As crianças fatigam-se relativamente depressa com uma situação de entrevista. Raramente se consegue que uma entrevista dure mais que 30-40 minutos sem que a criança mostre sinais de cansaço e, muitas vezes, após os 15-20 minutos tal começa a acontecer. Há que estar muito atento a esses sinais, uma vez que é de todo o interesse para o sucesso do trabalho que o momento da entrevista seja considerado um momento divertido, descontraído e agradável. Cabe ao entrevistador tornar, ou não, a entrevista num momento interessante para a criança.

A entrevista-conversa é um momento de interacção por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por *processo de inversão de papéis*. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objectivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar.

A importância do ambiente físico nas entrevistas-conversa

O ambiente físico onde decorre a entrevista-conversa é fundamental para o sucesso da mesma. Um sítio que seja familiar à criança e no qual não existam quaisquer factores que a deixem menos à vontade será mais propício.

As entrevistas em casa das crianças conseguem, em muitos casos, ser bastante proveitosas, quando existe um clima de alguma confiança por parte da criança e quando ninguém mais decide assistir — facto que não é absolutamente nada favorável à condução da entrevista.

Uma vez em casa da criança, é conveniente que o investigador deixe que seja a própria a escolher o local onde se vai realizar a entrevista — em que divisão da casa e em que local da divisão. O entrevistador pode preparar-se para uma multiplicidade de situações, num contexto onde se torna importante conceder às

crianças uma margem de actuação suficientemente grande para que os seus comportamentos sejam o mais espontâneos e o menos direccionados possível.

As conversas com a Margarida, o Francisco e o Bernardo foram totalmente registadas no quarto que foi o espaço da casa onde as crianças quiseram estar a maior parte do tempo. No entanto, as gravações foram interrompidas várias vezes, visto que estas crianças permaneceram pouco tempo seguido em conjunto de modo a que as suas vozes pudessem ser registadas. Com frequência, abandonavam a roda que fizéramos sentados no chão, para ir pular para cima da cama, buscar um outro objecto lúdico para brincar enquanto conversávamos ou simplesmente criando situações de “non sense” caracterizadas pelo tom caótico das três crianças a falar ao mesmo tempo, brincado com as palavras e produzindo sons variados. Estes momentos exprimiam a necessidade sentida pelas crianças de fazer uma pausa na ordem criada pelas conversas, para se poderem manifestar mais livremente, ou seja, menos ordeiramente. (...) (Margarida, Francisco e Bernardo com 7 anos de idade, a frequentar o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico; extracto do *Relatório de Trabalhos de Campo do Projecto Identidades*, 1998).

Os jardins públicos e, sobretudo, as zonas equipadas para as actividades lúdicas ao ar livre constituem também excelentes locais para realização de entrevistas com crianças. Os recintos de recreio das escolas, uma pastelaria/esplanada (onde a entrevista decorre em simultâneo com um lanche) ou a praia são também sítios que podem proporcionar óptimos locais para desenvolvimento de entrevistas-conversa, desde que o investigador prepare o guião tendo em conta as possíveis interferências externas que um local público pode eventualmente suscitar.

O registo magnético das entrevistas-conversa

A utilização do gravador torna-se um recurso dificilmente prescindível numa situação de entrevista, seja esta de que natureza for. Na entrevista-conversa é importante que se proceda a uma utilização deste material com alguns cuidados adicionais.

Em primeiro lugar, há que naturalizar e desmistificar a utilização do gravador perante a criança:

O gravador serve apenas para registar as vozes porque é difícil recordar tudo aquilo que é dito durante a conversa em momentos posteriores e porque é importante que toda a conversa possa ser recordada.

Esta atitude de explicação perante a utilização do gravador não apenas secundariza a sua presença como atribui uma importância especial à conversa no contexto da qual a criança tende a sentir-se gratificada pelo facto de naquele momento a pessoa com quem está a interagir estar francamente interessada em tudo aquilo que a criança possa querer dizer.

Um modo de familiarizar as crianças que têm menos contacto com os

gravadores é fazer uma pequena sessão inicial de questões mais simples, logo seguida por um período de audição das mesmas, onde as crianças geralmente se divertem bastante a ouvir o registo magnético das suas próprias vozes. Em situações de entrevistas de grupo, chega mesmo a ser motivo de jogo a identificação da pertença das vozes.

Após os minutos iniciais da entrevista, e partindo do princípio que o gravador não produz nenhum ruído que identifique o seu funcionamento, em geral a(s) criança(s) esquece(m)-se de que a entrevista está a ser gravada. Deve-se evitar a todo o custo a necessidade de o entrevistador segurar o gravador na mão ou mantê-lo em frente dos olhos da(s) criança(s). Não é absolutamente nada aconselhável a utilização de microfone. Por este motivo há que utilizar um gravador com um bom alcance de registo de vozes, de modo a que possa ser colocado num local discreto.

Uma situação que surge frequentemente quando são utilizadas cassetes de 60 minutos é, numa altura em que a entrevista decorre em bom ritmo, a fita terminar e ouvir-se o disparo do gravador que denuncia a sua presença. Tal situação pode causar algum “arrefecimento” da conversa, que pode ser remediado com uma rápida mudança da cassette, continuando-se no mesmo tom e dentro do mesmo assunto.

As modalidades de entrevistas-conversa

As entrevistas-conversa adaptam-se a um número flexível de entrevistados. A selecção dos interlocutores a entrevistar toma em linha de conta a natureza das relações estabelecidas entre os mesmos, de modo a que tal factor constitua uma mais-valia para o processo da entrevista.

Temos assim três modalidades de entrevista-conversa: a entrevista-conversa com uma criança, denominada *entrevista-conversa singular*; a entrevista-conversa com duas e até quatro crianças, chamada *entrevista-conversa relacional*; e a entrevista-conversa com um grupo de crianças de seis a oito elementos, designada *entrevista-conversa de grupo*.

A decisão de optar por um dos três tipos de entrevista-conversa é orientada pelos objectivos estabelecidos por meio da construção dos núcleos temáticos. Poderá também acontecer que seja o contacto com uma situação concreta que o investigador considere importante aprofundar pela via da técnica do inquérito por entrevista, a indicar qual das três modalidades de entrevista-conversa se mostra mais adequada.

A *entrevista-conversa singular* é apropriada para o aprofundamento de núcleos temáticos do foro pessoal e íntimo, que se entendam particularmente melindrosos e/ou delicados para a criança, sobre os quais esta não se sinta à vontade para falar na presença de pares, mesmo que estes sejam muito próximos em termos de laços familiares e/ou de afectividade. Contudo, não constitui tarefa fácil para quem conduz a entrevista levar a criança a abordar temas que a melindram ou deixam pouco à vontade. Nestes casos mostra-se importante que haja um conhecimento prévio

entre os interlocutores, onde o adulto entrevistador possa ter estabelecido um determinado grau de conhecimento ou até mesmo amizade com a criança.

M: Não sei, não sei muito bem explicar... mas acho que foi o juiz que decidiu que a minha irmã ia com a mãe e que eu fico com o pai.

Eu: Hum ... e o que é que tu achaste dessa decisão M?

M: Achei que foi bem, porque a minha irmã andava desde pequenina num colégio e ainda não conseguia bem... pronto, perceber e pensava, "pronto eu vou para outro colégio se calhar ainda melhor do que este", mas agora eu ... foi muito difícil habituar-me à escola primária, então achei que isso foi uma decisão certa, porque eu já estava na primária ... custou-me muito a entrar ... a ... custou-me mesmo muito.

Eu: Por que é que achas que te custou muito... a entrar? (...)

M: Foi (a mudança). Só conhecia lá uma menina e tudo... e então foi um bocado difícil, perdi quase todos os meus amigos lá da escola, só encontrei ainda quatro... e isso tudo foi muito difícil para mim e então não podia passar outra vez aquela dificuldade (...).

M: Não... isso eu ... quando estão a conversar comigo sobre isso eu... desvio a conversa.

Eu: É?

M: É porque não gosto que me lembrem que os meus pais estão divorciados... não gosto ... que me lembrem... (...)

M: Pois, não gosto de falar com outras pessoas, nem gosto de desabafar com ninguém... nem nada... (...).

([M] Género feminino, 8 anos de idade, 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico; extracto do *Relatório de Trabalhos de Campo do Projecto Protagonismo*, 2000).

A entrevista-conversa relacional adequa-se a blocos temáticos directamente relacionados com situações de interacção privilegiada desenvolvidas entre pares, tais como fortes laços de amizade e/ou de parentesco.

Eu: Então e digam-me uma coisa, vocês gozam muito com os vossos colegas?

Todas: Sim!

Eu: E eles gozam com vocês?

Todas: Gozam...

Eu: Com o que é que eles gozam?

Joana: A gente às vezes 'tamos a fazer uma brincadeira e eles gozam logo...

Olga: Às vezes nós estamos a fazer figuras e eles começam a fazer troça de nós.

Joana: Pois é! (...)

Eu: Porque é que vocês gozam com um colega, é para o chatear ou porque é engraçado gozar com os colegas?

Olga: É p'a brincar...

Eu: É p'a brincar? Mas eles ficam chateados, ou não? De vocês gozarem?

Dora: Ficam.

Eu: Ficam? (risos) Então e isso é engraçado?

Todas: É! (risos)

Mária: A Carina quando a gente às vezes goza com ela, tem que ir logo contar à professora...

Olga: E depois a gente chama-lhe a queixinhas (risos).

(Dora, Mária e Joana com 7 anos e Olga com 8 anos, a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico; extracto do *Relatório de Trabalhos de Campo do Projecto Brincar*, 1993).

A *entrevista-conversa de grupo* permite abordar temas mais abrangentes e considerados menos delicados para as crianças. Nestes casos, a elaboração da estrutura da entrevista é planeada com cuidados adicionais, uma vez que cada interveniente tem a possibilidade de introduzir novas pistas de debate, o que pode tornar mais complicada a tarefa de direccionar o grupo para os núcleos temáticos definidos. Este tipo de entrevista-conversa é particularmente adequado às fases exploratórias dos trabalhos de pesquisa com crianças.

Eu: Então e vocês costumam brincar todos juntos, ou brincam os mais velhos separados dos mais novos?

Rapaz: Tudo junto. E as raparigas agora estão a brincar com os rapazes aos políciais.

Eu: Brincam sempre? A vossa brincadeira é essa? Então e quem são os políciais e quem são os ladrões?

Rapaz: Os políciais é a gente e os ladrões é as raparigas.

Rapaz: A gente faz o barulho dos políciais e elas são os fugitivos.

Rapaz: E depois a gente corre atrás delas. (...)

Rapaz: A gente mete-as em cima da casa da bomba (pequena construção em cimento que possui uma bomba artesanal que extrai água de um poço subterrâneo).

Rapaz: A gente metia-as lá e depois ficava lá um a guardar para elas não fugirem.

Rapaz: E no fim da gente as apanhar todas, deixávamo-las fugir.

Eu: E é sempre a isso que vocês brincam?

Rapaz: Não, às vezes é ao "pisa"...

[Entretanto, um outro rapaz (...) juntou-se ao grupo] (...).

(Rapazes entre os 7 e os 10 anos, a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico; extracto do *Relatório de Trabalhos de Campo do Projecto Brincar*, 1993).

Nem sempre o número de entrevistados define o tipo de entrevista-conversa em causa. Se é óbvio que as *entrevistas-conversa singulares* se destinam apenas a uma criança, por outro lado, as *entrevistas-conversa relacionais* podem dirigir-se a um conjunto de duas, três crianças ou mesmo mais, de acordo com a natureza dos atributos relacionais que o investigador pretende aprofundar. Pode-se pensar no exemplo de um grupo de amigos, e/ou colegas, ou mesmo de irmãos, que estabeleçam entre si relações de interacção importantes para os objectivos do estudo. Neste caso, e apesar do número de intervenientes na entrevista, esta é considerada de tipo relacional e não de grupo.

A recolha sistemática extensiva: os textos ilustrados e legendados

Os textos ilustrados e legendados constituem uma técnica de trabalho de campo que tem vindo a ser alvo de aperfeiçoamentos sucessivos ao longo deste percurso de investigação. Esta metodologia adequa-se a turmas do primeiro ciclo do ensino básico e tem como espaço físico de desenvolvimento as respectivas salas de aulas.

Esta actividade tem início com a revelação do tema de trabalho e respectivo registo no quadro preto. Todas as crianças possuem já uma folha própria para desenvolver a actividade. Segue-se um período de explicação do tema e de esclarecimento de dúvidas que antecede o começo dos trabalhos. Todo o processo de desenvolvimento desta actividade numa turma, que de um modo geral tem a duração aproximada de duas horas, é acompanhado e orientado pela investigadora. Embora estes trabalhos sejam destinados a uma realização individual, as crianças têm sempre oportunidades de trocar impressões com os colegas mais próximos, num contexto onde as interações entre pares contribuem também para os resultados finais obtidos.

É solicitado às crianças que, de acordo com o tema sugerido, escrevam um pequeno texto, façam uma ilustração a propósito do conteúdo do texto e, finalmente, escrevam uma legenda que, de algum modo, explique a ilustração feita.

As folhas onde as crianças desenvolvem estas actividades são previamente preparadas de acordo com os diversos anos escolares. Genericamente são folhas formato A4 lisas e brancas onde se desenvolvem espaços adequados aos objectivos pretendidos, ou seja: zona de identificação, zona do texto, zona da ilustração e da respectiva legenda. Contudo, estas folhas reservam uma grande margem de manobra, permitindo que as crianças possam fazer delas usos diferenciais de acordo com as suas preferências.

Nos períodos de desenvolvimento destas actividades com as turmas, os respectivos professores têm uma participação muito reduzida ou mesmo nula, cabendo à investigadora a orientação e condução do grupo.

A adaptação aos diversos níveis de conhecimentos

Atendendo aos distintos níveis curriculares dos percursos de aprendizagem estabelecidos, esta técnica procura adequar-se ao grau médio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de cada um dos quatro anos que compõem o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, as tarefas propostas às crianças que frequentam o primeiro ano consistem basicamente na elaboração de uma ilustração sobre o tema e na tentativa de redacção de pequenas frases ou palavras que procurem explicar o conteúdo das ilustrações feitas. Nos primeiros meses de aulas é frequente que a maioria das crianças necessite de bastante auxílio na parte escrita, tarefa que vão conseguindo desenvolver com margens progressivas de autonomia ao longo do primeiro ano. Estas crianças recebem uma folha de formato A4, branca e lisa, preparada para ser utilizada na horizontal, com espaços devidamente assinalados no canto

superior esquerdo, para escreverem o seu nome, idade e data da realização da actividade.

As crianças a frequentar o segundo ano possuem já, de um modo geral, conhecimentos suficientes para a elaboração de um pequeno texto. Deste modo, a folha de trabalho fornecida a estas crianças é preparada para ser utilizada na vertical, contém um cabeçalho para preenchimento de dados pessoais identificativos (nome, idade, data, ano e turma) e um conjunto de cinco linhas para redacção do texto. No restante espaço as crianças desenham e escrevem livremente a legenda acerca da ilustração.

Às crianças dos terceiro e quarto anos, cujos níveis escolares permitem a elaboração de textos comparativamente mais desenvolvidos que os dos alunos dos primeiros anos, é facultada uma folha de trabalho com 10 linhas. A restante configuração da página é igual à descrita para o segundo ano.

A construção das folhas de trabalho foi sendo aperfeiçoada ao longo dos vários momentos de recolha de materiais empíricos com estas características, tendo em conta uma observação cuidadosa das utilizações que as crianças faziam das folhas. Pontualmente procedeu-se a algumas trocas de impressões com as próprias crianças, no sentido de procurar entender qual seria o formato mais adequado para a folha de trabalho, tendo em conta as características do modo como as crianças levam a cabo as tarefas propostas neste contexto.

No desenvolvimento desta metodologia, torna-se fundamental criar um ambiente de trabalho com as crianças que seja distinto daquele que norteia as actividades escolares habituais. Procura-se então atingir um contexto caracterizado por uma fraca directividade nas instruções fornecidas para o desenvolvimento do conteúdo da actividade e pela constante preocupação em sugerir temas de trabalho que habitualmente não constam dos currículos escolares.

Familiarizadas com um processo de trabalho fortemente regulado, frequentemente as crianças manifestam surpresa perante uma situação onde lhes é concedida uma enorme autonomia para construir os conteúdos dos seus trabalhos. Também acerca dos materiais a utilizar no desenvolvimento da actividade as crianças têm total liberdade de escolha.

Motivar sem direccionar

“É para escrever o quê?” e “Não sei o que hei-de dizer!” são dois exemplos de questões e comentários das crianças. Sobretudo quando os temas são mais invulgares é notória uma certa desorientação perante uma proposta de trabalho tão fracamente regulada, situação pouco usual no quotidiano da sala de aula. Perante esta situação torna-se essencial motivar e estimular, procurando evitar a todo o custo direccionar e influenciar. No sentido de tentar atingir este objectivo recorre-se frequentemente à estratégia de transformar a actividade num momento em que cada criança procura explicar por escrito a uma criança imaginária algo que esta não sabia à partida. Por exemplo, foi solicitado às crianças que o desenvolvimento do tema “O que é uma família” fosse dirigido a uma hipotética criança que não tinha família e que,

portanto, não sabia o que tal significava. Este modo de colocar a situação, onde as crianças não elaboram a actividade para o professor, nem para a investigadora, nem para um qualquer adulto, mas para um par imaginário, contribui para tornar o seu desempenho mais próximo daquilo que são as interacções intergrupais da infância.

Fazendo uso destes procedimentos, foi já trabalhado um número muito considerável de temas, de entre os quais se apresentam alguns que se destacaram pela sua operatividade e pelo valor analítico dos resultados obtidos:

- “O meu sítio ideal para brincar”; tema desenvolvido no contexto do *Projecto Brincar*, 1993;
- “O que eu penso dos adultos”; “O que eu penso dos rapazes” (feito pelas raparigas); e “O que eu penso das raparigas” (feito pelos rapazes); temas desenvolvidos no contexto do *Projecto Infância*, 1994;
- “O que eu penso sobre a televisão”; “O que é um segredo”; e “As coisas de que eu tenho medo”; temas desenvolvidos no contexto do *Projecto Identidades*, 1997 e 1998;
- “Se eu pudesse mandar no mundo”; “Como se faz para arranjar um(a) namorado(a)”; “O que eu penso sobre Deus”; e “Os problemas das crianças”; temas desenvolvidos no contexto do *Projecto Protagonismo*, 1999 e 2000.

O facto de as actividades serem propostas às turmas por alguém exterior à escola, tende a surgir aos olhares das crianças como desligado dos laços institucionais que unem os professores aos alunos e aos respectivos pais e produz um efeito positivo, já que se constata que as crianças tomam a actividade proposta como uma oportunidade de expressão paralela àquela que a escola quotidianamente lhes proporciona.

Operacionalizar esta técnica de pesquisa

Foi já referido o modo como as especificidades do grupo das crianças implicam a utilização de estratégias de trabalho empírico constantemente renovadas.

Esta técnica de recolha de informações empíricas junto do grupo das crianças revela-se exigente do ponto de vista interaccional e afectivo. Há que ter em conta o número significativo de elementos pertencentes a cada turma (entre 20 a 25 elementos), já que a sua maioria solicita um apoio frequente para a realização da tarefa em causa, procurando esclarecimento de dúvidas ou simplesmente esperando apoio e incentivo para continuar. Para além destas situações, que correspondem à vulgaridade dos casos, há que atender às situações das crianças com necessidades educativas especiais e que necessitam de um apoio permanente para a realização do trabalho.

Torna-se também necessário um conjunto de cuidados redobrados no sentido de transmitir e explicar às crianças o tema sobre o qual se sugere que trabalhem, sem, no entanto, fornecer orientações que direccionem ou enviesem a natureza dos resultados.

Um outro aspecto a considerar é a relativa facilidade com que as crianças passam de um sentimento de interesse e entusiasmo a um sentimento de monotonia e desinteresse. Sobretudo aquelas crianças que preferem os cálculos matemáticos à expressão escrita questionam por que motivo as actividades propostas são sempre elaborar um texto, surgindo questões como: “Hoje não podemos fazer antes contas de dividir?”. Com o intuito de diversificar os trabalhos, procurando assim que se tornem o menos possível monótonos, nas situações de continuidade temporal de recolha de informações junto dos mesmos observáveis, tem-se efectuado um esforço para propor temas que as crianças considerem interessantes, muitas vezes sendo necessário utilizar uma grande dose de imaginação, procurando-se que o tema vá ao encontro das dimensões analíticas que se pretende estudar.

As preocupações com os trabalhos de recolha não se prendem apenas com os seus conteúdos, mas também com a sua forma. Mais uma vez com o intuito de diversificar as tarefas, tentou-se propor textos redigidos em grupos de dois ou três elementos. No entanto, e na sequência dos efeitos de liderança no seio dos grupos de pares, verificou-se que a opinião do conjunto é muito influenciada pela opinião do líder, registando-se assim um enviesamento nos resultados obtidos. Assim, um procedimento que agrada muito à maior parte das crianças — o trabalho em grupo — tem-se mostrado pouco eficaz para os objectivos que se tem pretendido atingir neste percurso de investigação.

Contudo, a grande maioria das crianças é bastante receptiva às actividades propostas, sobretudo porque os temas de trabalho diferem daqueles que habitualmente se debatem em contexto escolar. É muito frequente que um tema considerado pelas crianças como “difícil”, ou seja, um tema que nunca haviam sido solicitadas a abordar, se revele um tema interessante após serem incentivadas a uma reflexão sobre o assunto. É notório o agrado do conjunto das crianças pela valorização das suas opiniões.

Como a qualquer outro método de trabalho de campo, à recolha de textos escritos, ilustrados e legendados produzidos pelas crianças podem apontar-se vantagens e limitações. No domínio das vantagens, destaca-se o facto de tornar possível recolher quantidades consideráveis de informação de um conjunto de observáveis aos quais foram transmitidos os mesmos tipos de estímulos e níveis de informação.

No campo das limitações, temos a considerar as diferenças provenientes dos diversos graus de competências escolares em termos de expressão escrita, conhecimento de vocabulário e nível de progressão na aprendizagem, que representam, sem dúvida, assimetrias nos resultados finais, desfavorecendo aqueles que mostram dificuldades maiores em termos de expressão escrita, em favor daqueles que evidenciam mais competências nesse domínio. Contudo, estas questões podem ser atenuadas por meio de um apoio mais próximo e sistemático às crianças que manifestam mais dificuldades no desenvolvimento das actividades propostas. Estas dificuldades surgem associadas frequentemente a quadros de necessidades educativas especiais. Cabe ao investigador, nestes casos, adequar a actividade às capacidades em causa, procurando valorizar todas as participações, numa atitude de profundo respeito pela individualidade de cada criança.

Os textos escritos ilustrados e legendados têm vindo a evidenciar-se, no

contexto deste percurso de investigação, pela sua operacionalidade, pela extrema riqueza dos conteúdos que permitem recolher e pela oportunidade que significam de proceder a uma recolha com algum carácter extensivo junto do grupo da infância.³

Texto: “A televisão tem casos sérios, casos animados, casos futebolistas, etc. Eu gosto de todos eles, uns um bocado mais, outros um bocado menos. Os que eu gosto mesmo muito são: Casos de Polícia, Buéréré, Dragon Ball Z, Power Rangers, Futebol, etc. Quando vejo futebol é com o meu pai, quando vejo desenhos animados é sozinho e quando vejo as coisas sérias é com a minha mãe”.

Legenda da ilustração: “Sou eu a brincar com o Homem-Aranha e a vê-lo na televisão”.

(Transcrição integral do texto e da legenda da ilustração da actividade desenvolvida segundo o tema “O que eu penso da televisão”, criança do sexo masculino, 8 anos, 3.º ano de escolaridade; material empírico recolhido no contexto do *Projecto Identidades*, 1997).

Texto: “Um segredo ‘é’ frases que se dizem ao ouvido de outra pessoa. É muito feio fazer segredos ao pé de outra pessoa. Um segredo serve para as pessoas não ouvirem as coisas que ‘tem’ de ser secreto. Às vezes digo segredos aos meus colegas. Algumas vezes no futebol americano dizem em segredo as táticas. Às vezes as pessoas contam o dinheiro em segredo. Alguns dias brinco ao telefone avariado que é em segredo”.

Legenda da ilustração: “Aqui está um menino a dar um segredo a outro menino”.

(Transcrição integral do texto e da legenda da ilustração da actividade desenvolvida segundo o tema “O que é um segredo”, criança do sexo masculino, 10 anos, 4.º ano de escolaridade; material empírico recolhido no contexto do *Projecto Identidades*, 1998).

Texto: “É uma pessoa que conheço e que tem problemas. Os problemas são: não consegue arranjar amigos, ninguém lhe liga, mas eu como sou amiga dela ligo-lhe e ela sabe que quando precisar ela pode contar comigo para qualquer ocasião, mesmo que seja pouco importante”.

Legenda da ilustração: “Sou eu e a minha amiga”.

(Transcrição integral do texto e da legenda da ilustração da actividade desenvolvida segundo o tema “Os problemas das crianças”, criança do sexo feminino, 8 anos, 3.º ano de escolaridade; material empírico recolhido no contexto do *Projecto Protagonismo*, 2000).

Destaca-se a enorme importância da continuidade no desenvolvimento desta técnica junto dos mesmos observáveis, em estudos que pretendam contemplar as vertentes dos efeitos da evolução temporal no grupo das crianças.

De salientar que esta actividade é acompanhada por um registo escrito dos momentos mais significativos da interacção desenvolvida entre pares e entre as crianças e a investigadora durante a elaboração dos trabalhos propostos. Este procedimento tem como objectivo que todo o processo de análise e interpretação dos materiais empíricos recolhidos possa ser elaborado tendo em conta as especificidades contextuais, localizadas e particulares do seu desenvolvimento.

Os relatos das observações empíricas

O registo escrito das interações contextuais desenvolvidas entre as crianças durante os processos de recolha de materiais empíricos — tanto no caso das entrevistas-conversa como no caso dos textos ilustrados e legendados — constitui uma técnica de pesquisa de extrema importância. Acerca desta técnica de inspiração etnográfica, escreve Pinto (1997: 68):

(...) a construção do novo paradigma teria muito a beneficiar com o recurso à etnografia enquanto metodologia particularmente adequada ao imperativo de dar voz às crianças (...).

Tão significativos quanto os testemunhos produzidos pelas crianças mediante um determinado estímulo, são as relações espontaneamente desenvolvidas entre pares e por vezes mesmo com o investigador, a pretexto da situação em causa. Nestes registos encontram-se frequentemente marcas de núcleos configuradores importantes dos mundos sociais vividos, das interações e, portanto, também das identidades das crianças.

“Tu também percebes destas coisas?” Perguntou a Sara com um ar entusiasmado quando me viu aparecer na sala de aulas da sua turma com duas folhas cheias de personagens Pokémon.

Em poucos outros momentos me tinha sentido tão próxima do mundo das crianças como neste. O esforço de quem procura construir instrumentos sistemáticos de recolha de informações junto das crianças nem sempre é tão frutuoso como gostaríamos. É feito de avanços e recuos, de tentativas e de experiências. Não é sensato pensar que algum dia poderei ser considerada por uma criança como um verdadeiro par de interação. No entanto, naquele momento abriu-se um importante “portal de entrada” no mundo das crianças. (Sara: 9 anos, 4.º ano de escolaridade; extracto do *Relatório de Trabalhos de Campo do Projecto Protagonismo*, 2000).

Por outro lado, o relato das observações representa uma oportunidade de monitorização dos processos de construção das ferramentas empíricas, na medida em que contribui para reposicionar constantemente os procedimentos neste domínio, fazendo uso de um esforço de distanciamento relativamente às pré-noções dos investigadores enquanto influenciados por uma *visão e atitude adultocêntricas* do mundo, das interações, de si próprios e dos outros. Esta tendência inscreve-se no contexto da utilização de uma abordagem fenomenológica no estudo das crianças, na linha de autores como Frances Waksler. Tendo por princípio que em muitos aspectos importantes as concepções das crianças são diferentes das dos adultos, esta autora avança a seguinte perspectiva:

Adultos e crianças têm versões diferentes da infância. Ser adulto é uma perspectiva, um modo de estar no mundo que dá forma a uma atitude particular perante as

crianças, uma atitude que permite aos adultos lidar com as crianças na vida quotidiana, mas que limita o conhecimento sociológico. (...) suspendendo as crenças adultas sobre as crianças, os sociólogos podem reivindicar as crianças como plenos objectos do conhecimento sociológico. (Waksler, 1991: 66-67)

A linha de investigação fenomenológica parte para o estudo da infância destacando como factor fundamental aquilo que a autora chama a *suspensão das crenças adultas sobre as crianças* (Waksler, 1991). É esta operação de distanciamento entre os juízos de valor do adulto e o procedimento científico do sociólogo que vai permitir uma base credível para o estudo da práxis ou da experiência vivida pelas crianças.

O registo etnográfico das observações de carácter participante constitui-se como técnica principal de pesquisa de grande relevância no domínio da sociologia da infância. William Corsaro, entre outros, utiliza mesmo esta técnica como procedimento predominante nos seus processos de investigação empírica com crianças.

Na minha investigação etnográfica (...) o meu objectivo é sempre descobrir as perspectivas das crianças (...). Para fazer isto, tive que ultrapassar a tendência das crianças para me verem como um adulto típico. Um grande problema é o tamanho físico; sou bastante maior que as crianças. Nos meus primeiros trabalhos descobri que um método de trabalho de campo "reactivo" funciona melhor para entrar no mundo das crianças. Em termos simples, eu entrava em zonas de brincadeiras, sentava-me e esperava que as crianças reagissem a mim. (...) Após algum tempo as crianças começam a pôr-me questões, põem-me a par das suas actividades e definem-me gradualmente como um adulto atípico. O tamanho continua a ser um factor, contudo as crianças chegam a ver-me como uma criança grande, frequentemente referindo-se a mim como o "Bill grande". (Corsaro, 1997: 29)

No contexto dos trabalhos de campo com crianças, torna-se importante que o investigador se preocupe com criar um espaço de interacção com os observáveis que de algum modo seja distinto dos padrões comuns de relacionamento entre adultos e crianças, já que estas recebem fortes influências das condutas reguladoras socialmente instituídas. Escapando ao padrão típico de relacionamento adultos-crianças, o investigador estimula o desenvolvimento de um novo espaço de interacção, fracamente regulamentado, no qual ambas as partes têm oportunidade de estabelecer normas de actuação e de produção de sentido específicas da situação em causa.

As metodologias de pesquisa empírica com crianças: uma tarefa inacabada

O trabalho de campo com crianças, provavelmente como com qualquer outro grupo de observáveis, implica uma vigilância, reflexão e revisão constantes sobre os

procedimentos de recolha de informações empíricas. Neste domínio é fundamental que sejam tidas em atenção todas as pistas retiradas dos diversos momentos de interação com as crianças no decurso das recolhas sistemáticas de informações.

Devidamente enquadradas nos procedimentos metodológicos ditados pelo conhecimento científico, algumas das opiniões das crianças acerca do modo como se estabelecem os parâmetros das interações com o investigador podem constituir informações preciosas que conduzem a caminhos frutuosos na recolha de informações empíricas.

Nesta área o investigador move-se num território mutante, já que as interações com os observáveis se desenvolvem contextualmente recebendo influências das suas condições de desenvolvimento particulares, localizadas, específicas e, no limite, únicas em cada momento.

Trata-se também de uma procura constante de adequação dos métodos de trabalho de campo aos objectivos estabelecidos pelas coordenadas conceptuais da pesquisa. A tradução de uma linguagem científica numa outra, acessível aos contextos de produção de sentido das crianças, implica um processo complexo de descodificação e de recodificação que apenas as aproximações sistemáticas sucessivas aos mundos das crianças em contextos de recolha de informações permitem entender e distinguir com alguma clareza.

Ao longo deste percurso de investigação académica tem persistido a consciência permanente do carácter de tarefa inacabada que consiste em afinar e apurar as metodologias de pesquisa empírica com crianças. Simultaneamente, toma forma a convicção de que quanto mais longe for o investigador neste processo, mais perto estará dos mundos e das identidades próprias das crianças.

Notas

- 1 Esta pesquisa teve início durante a licenciatura em sociologia no ISCTE, e as suas continuidades têm permitido o cumprimento das sucessivas etapas do percurso académico, encontrando-se actualmente em fase de desenvolvimento a dissertação de doutoramento em Comunicação, Cultura e Desenvolvimento pelo ISCTE. Deste modo, os projectos referidos no corpo deste texto equivalem a momentos concretos do percurso académico que passo a indicar: *Projecto Brincar*: trabalhos realizados durante a licenciatura em sociologia, no ano lectivo 1992/93; *Projecto Infância*: trabalhos realizados para a dissertação de licenciatura durante o ano lectivo 1993/94; *Projecto Identidades*: trabalhos realizados para a dissertação de mestrado, 1997 e 1998; *Projecto Protagonismo*: trabalhos realizados para a apresentação futura da dissertação de doutoramento e iniciados em 1999.
- 2 A temática da entrevista-conversa foi alvo de referência numa comunicação apresentada no *IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Abril de 2000, embora aqui se encontre mais desenvolvida e com exemplos ilustrativos.

- 3 Questões relativas ao processo de impressão gráfica impedem que se apresentem aqui exemplos dos trabalhos originais realizados pelas crianças no contexto desta técnica. Remetem-se os leitores interessados para a seguinte referência bibliográfica: Saramago, Sílvia, 1999, pp. 6-17, onde podem ser encontrados diversos exemplos deste tipo de trabalhos.

Referências bibliográficas

- Chistensen, Pia, e Allison James (orgs.) (1997), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres, Falmer Press.
- Corsaro, William A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Londres, Pine Forge Press.
- Frones, Ivar (1995), *Among Peers: On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*, Oslo, Scandinavian University Press.
- Garbarino, James, e Frances Stott (1992), *What Children Can Tell Us*, São Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Grave, M. Elizabeth, e J. Walsh (1998), *Researching Children in Context: Theories, Methods and Ethics*, Londres, Sage Publications.
- Halldén, Gunilla (1994), "The family: a refuge from demands or an arena for the exercise of power and control: children's fictions on their future families", em Berry Mayall (org.), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, Londres, The Falmer Press, pp. 63-78.
- Holmes, Robyn M. (1998), *Fieldwork with Children*, Londres, Sage Publications.
- James, Allison, e Alan Prout (orgs.) (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londres, The Falmer Press.
- James, Allison, Chris Jenks, e Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*, Londres, Polity Press.
- Jenks, Chris (org.) (1992), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Aldershot-Hampshire: Gregg Revivals (2.ª edição).
- Mandel, Nancy (1994), "Children's negotiation of meaning", em Berry Mayall (org.), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, Londres, The Falmer Press, pp. 161-178.
- Mayall, Berry (org.) (1994), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, Londres, The Falmer Press.
- Montandon, Cléopâtre (1997), *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Pinto, Manuel (1994), "A infância como construção social", em Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (orgs.) (1997), *As Crianças: Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 31-73.
- Pinto, Manuel, e Manuel Jacinto Sarmento (orgs.) (1997), *As Crianças: Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, Manuel, e Manuel Jacinto Sarmento (orgs.) (1999), *Saberes sobre as Crianças*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, Manuel (2000), *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto, Edições Afrontamento.

- Qvortrup, Jens, e outros (orgs.) (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, European Centre Vienna, Avebury.
- Saramago, Sílvia (1994), "As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 151-171.
- Saramago, Sílvia (1999), "Brincar: o jogo das identidades", *Barata*, 47, Lisboa, Edições Livraria Barata, pp. 6-17.
- Saramago, Sílvia (2000), "As emoções e o mundo secreto das crianças", *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, III volume, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 381-387.
- Saramago, Sílvia (2000), "Contributos para uma sociologia da infância em Portugal", *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, APS (no prelo).
- Waksler, Frances Chaput (org.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, Londres, The Falmer Press.
- Zelizer, Viviana A. (1985), *Pricing the Priceless Child*, Nova Jérsea, Princeton University.

Sílvia Sara Sousa Saramago. Socióloga. Doutoranda no ISCTE.

Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. A correspondência escrita pode ser enviada para: Apartado 715, 2504-916 Caldas da Rainha.

E-mail: silvia.saramago@clix.pt

