

Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens

Lucia Rabello de Castro

Instituto de Psicologia
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens

Refletir sobre o conhecimento científico no campo da infância e da juventude impõe, a meu ver, uma dupla tarefa: em primeiro lugar, a de trazer à luz a especificidade do lugar de crianças e jovens na sociedade e na cultura; em segundo lugar, o de analisar as implicações dessa especificidade sobre o dispositivo de pesquisa.

Pesquisar crianças e jovens introduz uma dimensão singular na produção de conhecimento, que é a da desigualdade estrutural entre pesquisador e pesquisado. Crianças e jovens não são apenas diferentes do adulto pesquisador. Eles ocupam posições de sujeitos, na sociedade e na cultura, estruturalmente desiguais em relação aos adultos: são menores juridicamente, são considerados dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social, e incapazes do ponto de vista político. A desigualdade estrutural vai, certamente, afetar o processo de pesquisa, mas, sobretudo, vai articular diferentes posturas do pesquisador. Por exemplo, ela pode se naturalizar ao se assumir como inevitável e inquestionável a posição de desigualdade da criança e do jovem no mundo, e também, conseqüentemente, no dispositivo de pesquisa. Ou, pode ser problematizada, tendo-se em vista uma outra concepção de infância e juventude que determina, conseqüentemente, outros modos de encaminhamento do dispositivo de pesquisa.

A pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles, como também funda o saber científico que produzimos. Adotar determinada concepção de infância e de juventude convoca o pesquisador a assumir as conseqüências de tal concepção do ponto de vista da condução do dispositivo de pesquisa, ou seja, articular conseqüentemente teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar crianças e jovens?).

Neste trabalho, discuto as implicações da estrutura de desigualdades sobre dispositivo de pesquisa com crianças e jovens, não no sentido de sua (impossível) superação, mas como elemento que problematiza permanentemente a atividade do pesquisador, de modo a torná-la sempre aberta e incompleta, em que o conhecimento da realidade se acompanha da transformação de todos os que estão aí envolvidos.

Alguns pesquisadores (Christensen & James, 2000) vão indicar a ‘reflexividade’ como aspecto essencial da produção de conhecimento no campo da infância/juventude, de modo que a pesquisa com crianças e jovens tem que se submeter a um contínuo escrutínio de seus objetivos, métodos e resultados. Acredito que essa reflexividade deva levar em conta também questões de ordem ética e política, e uma das perguntas mais importantes nesse sentido, é se os resultados das pesquisas são tão relevantes, úteis e inteligíveis para as crianças e jovens, como o são para os adultos que as realizaram. Se não o são, parece fundamental questionar o próprio dispositivo de pesquisa: as pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens assumem, *na sua concepção*, responsabilidade sobre o bem-estar de crianças e jovens? Ou, as pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens admitem, *na sua concepção*, que os interesses da categoria social ‘infância’/ ‘juventude’ possam estar contemplados?

Questionamentos semelhantes foram propostos, já há algum tempo, por pesquisadoras dentro da tradição feminista, que apontaram os equívocos de se tomar o sujeito humano universalizado a partir do modelo do adulto homem, racional, branco e ocidental (Harding, 1986; Phillips, 1987; Harding & Hintikka, 1983). Inaugurou-se uma reflexão sobre como as diferenças de gênero deveriam informar, orientar e sensibilizar modos de pesquisar e, até mesmo, construir os objetos de pesquisa. Exemplos bastante conhecidos no campo da Psicologia do Desenvolvimento foram as pesquisas sobre desenvolvimento moral realizadas por C. Gilligan (1982), ou as sobre desenvolvimento cognitivo realizadas por V. Walkerdine (1988).

O debate trazido pela tradição feminista teve um impacto importante sobre o dispositivo de pesquisa. Questionou-se a invisibilidade dada à subjetividade feminina ao se considerar a referência central do sujeito humano o ‘homem’; ou até mesmo, ao se recortar os sujeitos tendo por base dualidades de gênero descontextualizadas culturalmente. Neste sentido, a discussão feminista criticou as universalidades da linguagem e do universo simbólico (Dias, 1992), reconstruindo os processos de subjetividade, de identidade, de racionalidade do contemporâneo, historicizando conceitos, como os de público, privado, família, socialidade, poder e cotidiano (Cocks, 1989). Como coloca Dias, a relação entre o particular e o universal foi questionada, na medida em que se abriram outras possibilidades de investigação: do que está marginal ao sistema ‘oficial’, do que está aquém das convenções estipuladas e do instituído de um momento histórico determinado. Saffioti

(1992) afirma, ainda, que as próprias condições do pensamento ocidental centradas na oposição e na dominação da relação eu-outro passam a ser questionadas pelo pensamento feminista. De modo análogo, metodologias que pudessem ser mais sensíveis ao movimento de renovação intelectual do feminismo (Bruschini, 1992), foram discutidas e propostas. Assim, não somente conceitos importantes foram revistos e reconstruídos pela crítica feminista ao fazer científico convencional, como novos objetos de preocupação e interesse de pesquisa foram introduzidos.

Na mesma veia introduzida pelos estudos feministas, os estudos sobre a criança e o jovem podem trazer novos elementos para a renovação do campo da pesquisa enquanto dispositivo das ciências. Como este debate apenas desponta no horizonte das discussões no âmbito das ciências humanas e sociais, gostaria aqui de destacar e recortar algumas vertentes que me parecem importantes, sem ter a pretensão de esgotar os inúmeros desdobramentos e possibilidades que esse debate pode encaminhar.

Desestabilizando o processo de pesquisa: as desigualdades estruturais na pesquisa com crianças e jovens

A preocupação com o ‘lugar do pesquisador’ no processo de pesquisa não é recente. Ela tem alimentado os mais diversos debates, inclusive os que articulam a produção do conhecimento a seu ponto (=lugar) situado temporal e espacialmente de origem, e de tal modo marcado por essa especificidade, que as construções científicas não podem almejar estar desvinculadas da argamassa de valores, interesses, motivações que constituem suas condições culturais e políticas de produção. Neste sentido, se passam a questionar os aspectos canônicos da pesquisa científica, como a objetividade e a neutralidade, que se supõem fundamentais na produção de um conhecimento que se quer imparcial e universal. A perspectiva epistemológica construcionista (Woolgar, 1998; Parker, 1992; Sampson, 1989) entende o processo de pesquisa como situado histórica e socialmente, marcado pelos valores e orientações simbólicas e culturais. Sobretudo, a compreensão do ato de pesquisar não se fundamenta sobre a visão de que o conhecimento é resultado da manipulação procedimentos técnicos considerados corretos e válidos que poderão, então, ‘descobrir’ e ‘desvelar’ uma realidade que nos é desconhecida (Henwood, 1998). Nessa acepção, o

conhecimento científico se qualificaria, então, como a busca de uma equivalência do conceito com a realidade e da adequação da representação com seu objeto.

Sem ousar uma incursão aprofundada no âmbito das correntes filosóficas que apontaram a fragilidade da concepção de sujeito do conhecimento e da razão como instância capaz de exteriorizar-se e dominar a natureza (a partir de F. Nietzsche, com M. Heidegger e os pós-estruturalistas), se pôde questionar o lugar do sujeito como ‘senhor’ frente a uma realidade que a ele se submetia, e que dela se distanciava. A ‘morte’ do sujeito não seria tão somente a problematização do ponto (e porto) seguro a partir de quê nosso conhecimento do mundo pôde ser erigido, via a consciência e a razão, mas a perda do referencial sobre quem somos – nós, sujeitos humanos: qual seria a especificidade da realidade humana (em relação à natureza animada e inanimada), e quais seriam seus universais, tendo em vista a possibilidade de que possivelmente tenham que ser re-significados, já que a racionalidade é posta em questão.

As linearidades que predominavam no cenário moderno - uma delas sendo o percurso retilíneo da vida humana, deslanchado pelo nascimento e terminando na morte, carimbado pelo que a Modernidade entendeu como um crescente domínio de si e do mundo – se tornam enfraquecidas. Esse percurso foi concebido como ‘o desenvolvimento do indivíduo’ (Castro, 1998) e colocava as crianças no lugar de ‘sujeitos marcados’ (Laclau, 1990), ou seja, daqueles que não detinham as marcas desejáveis de uma humanidade, uma vez comparados aos adultos, esses, sim, porta-vozes de uma humanidade emblemática.

Essa desigualdade caracterizou a relação entre adultos e crianças ao longo dos últimos séculos, e sem dúvida, marcou a forma de pesquisar crianças e jovens consolidada nos dispositivos de pesquisa. A desigualdade se naturalizou na medida em que o lugar da criança foi fixado de modo absoluto a partir da postulação de diferenças essenciais entre criança e adulto, que deveriam, então, ser desveladas e descobertas pelo processo de pesquisa. O objetivo mesmo de pesquisar crianças e jovens consistiu na descrição e na explicação dos processos relativos a uma natureza distinta e supostamente inferior, a da criança, que poderia, no entanto, através das práticas de socialização, se aperfeiçoar e se desenvolver.

A preocupação do pesquisador visava descrever e explicar as mudanças que *deveriam acontecer* com crianças de modo que superassem o ‘infantil’, enquadrando,

portanto, as respostas da criança/jovem em um referencial normativo que apontava inexoravelmente para o quê elas deveriam, ulteriormente, alcançar. Se esse aspecto constituía o arcabouço que determinava a postura do pesquisador e do que ele buscava junto a crianças e jovens, por outro lado, os meandros do processo de pesquisa se constituíram no esforço de contornar as ‘características infantis’, tidas como um obstáculo ao processo. Biaggio (1975), reconhecida psicóloga do Desenvolvimento, cita Mussen que invoca como impedimentos e dificuldades da pesquisa com crianças a comunicação, ou seja, sua incapacidade de articular suas experiências *como um adulto o faz*. A autora afirma também que as crianças não são sujeitos livres, e portanto, não são capazes de decidir sobre sua participação em pesquisas: “já as crianças não têm nem a liberdade nem o conhecimento para decidir livremente e em geral não são consultadas.” (pág. 37) Se crianças não são livres, e nem têm o conhecimento para decidir significa, também, que não precisam compreender de que se trata o processo de pesquisa a que estão submetidas, e que esse pode se legitimar para além de seu consentimento e compreensão. Sobretudo, admite-se que crianças não precisam exercer controle algum sobre o processo de pesquisa, seja pela contestação dos resultados dos estudos que os adultos pesquisadores fazem sobre elas (Hendrick, 2000), seja pela contribuição que podem trazer à construção de temas/problemas a serem pesquisados, seja, enfim, por qualquer inflexão que o processo de pesquisa venha a ter a partir da ação de crianças e jovens.

Assume-se como um atributo fixo e universal da criança sua incapacidade de se comunicar, além de sua falta de conhecimento e liberdade para decidir sobre a participação em pesquisas científicas. O que é importante ressaltar é que, *ao mesmo tempo* em que se cristaliza a visão da diferença da criança em relação ao adulto como alvo da pesquisa sobre a infância, se a coloca como aspecto ou elemento que poderia interferir negativamente sobre o processo de pesquisa. A ‘incapacidade de comunicação’ da criança é objeto da pesquisa no que propõe de diferença a um modo de funcionamento desejável, e *simultaneamente*, o que atrapalha um processo de pesquisa que se quer liso e ‘limpo’.

Assim como a incapacidade de comunicação, outros aspectos se tornaram simultaneamente variáveis dependentes e variáveis espúrias no processo de pesquisa com crianças, tais como o egocentrismo, a ‘incapacidade’ de discriminar fantasia e realidade, a labilidade afetiva e assim por diante. Controlar tais variáveis espúrias significou afastar do

processo de pesquisa aquilo que no comportamento e expressão infantil criava ruído e estranheza, e que, *ao mesmo tempo*, era considerado como *tendo que ser superado* através de mudanças que deveriam ocorrer.

Essa perspectiva de pesquisa legitima lugares inequivocamente diferenciados entre o adulto pesquisador e a criança, objeto de pesquisa, estabelecendo uma valência negativa para o lugar da criança. Tal dispositivo de pesquisa com crianças está a serviço tanto da produção de um saber sobre crianças, como da afirmação de seu lugar como ‘ainda não capaz’.

A crítica a essa visão demandou, em primeiro lugar, que se reexaminasse o lugar da criança na pesquisa, assim como na sociedade. Significou, como coloca Alanen (2001), “*retirar a ênfase colocada nas dessemelhanças das crianças em relação aos adultos*”... para que as crianças fossem vistas como “*movimentando-se e atuando no mesmo mundo em que as outras pessoas o fazem, e não somente dentro desses limitados mundos da brincadeira, do cuidado e da aprendizagem que têm sido especialmente indicados para elas.*” (pág. 76) Além disso, demandou positivizar a própria diferença da criança em relação ao adulto, não no sentido de sua superação, mas no sentido de presença da ação da criança no mundo (Castro, 2001). Conceber a criança como agente, ator social equivale a poder reconhecer a perspectiva singular que ela traz para todos os contextos em que atua (Jenks, 2000; Davis, 1998). Como afirma Solberg (1996), a investigação com crianças deveria se preocupar mais com o ‘fazer’ do que com o ‘ser’.

Alguns autores invocam um novo paradigma para os estudos da infância, chamado de “paradigma da competência” (James e Prout, 1990), expressão que, a nosso ver, ainda está capturada por uma conotação “adultista” de ser e estar no mundo. Ora, a competência sempre foi um atributo do adulto, em contraposição à criança, então, a pergunta que cabe aí é: para que crianças sejam vistas de forma positivizada, será que têm que ser consideradas sob a perspectiva da competência, *equivalendo-a ao adulto*? Pensar as crianças como competentes é aproximá-las – imaginariamente - de um modo de funcionamento que sempre qualificou os adultos. De qualquer forma, as pesquisas que tomam a criança como um sujeito competente, ou um agente, enfocam como as crianças não apenas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os reconstroem, como compreendem e interpretam suas experiências *a partir do lugar em que se*

encontram. Neste sentido, as crianças seriam detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança, e são elas que estão legitimamente, e melhor posicionadas a falar sobre suas experiências (Gregory et al., 2001). Assim, as questões de pesquisa deveriam se estender para além daquelas da aprendizagem, do desenvolvimento e da maturação para incorporarem, preferencialmente, outras que dizem respeito ao que é relevante para as próprias crianças. Além disso, as diferenças porventura existentes entre crianças e adultos passam a ser compreendidas como geradas socialmente, ou seja, como fenômenos sociais e não como atributos fixos e absolutos que demarcam identidades estáveis e monádicas. Assim, a falta de liberdade e a falta de conhecimento, ou ainda a incapacidade de comunicação, considerados acima como características intrínsecas da infância, teriam que ser examinadas como questões sociais: ou seja, quem tem o poder e a legitimidade para definir o que é conhecimento, e como esse é produzido no âmbito diferencial de poder entre os diversos agentes, adultos e crianças; que tipo de comunicação é valorizada entre os diversos agentes e como isso influi na construção da realidade social; como os diversos agentes vêm sua voz e sua ação restringidas e quais os efeitos dessas restrições no que fazem e como fazem. A análise desses aspectos aponta para uma nova compreensão da posição da criança no dispositivo de pesquisa.

A produção de saber no campo da infância e da adolescência não visa ‘limpar’ o infantil considerado como uma dificuldade no processo de pesquisa, mas em abordá-lo como parte integrante e resultante de processos intersubjetivos, determinados pelas posições dos sujeitos na estrutura das relações sociais e das gerações ao longo da história. Desta forma, abre-se uma brecha para conceber a produção de saber sobre as crianças como resultante da sua própria ação e conhecimento (a criança como agente e como detentora de um saber), e não apenas da ação e do conhecimento do pesquisador sobre ela, com ela, ou para ela, no processo de pesquisa.

Neste sentido, pode-se perguntar como deve se modificar o dispositivo de pesquisa a partir do entendimento de que no processo de pesquisa se encontram dois agentes, adulto e criança, ambos sujeitos que ‘sabem’, e são diferencialmente competentes para lidar com seus mundos. Em primeiro lugar, a produção de saber visaria resgatar a gama de experiências sobre como as crianças vivem e atuam a partir de seu *ponto de vista particular*. Significa reconhecer que as crianças podem construir tais experiências no

âmbito de estruturas de significação, uma delas sendo o próprio dispositivo de pesquisa, que põe em curso práticas de significação, e mobiliza saberes diferenciados. O pesquisador seria o agente que, ao desencadear o processo de pesquisa junto a crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos (Castro & Souza, 1977/8). Assim, pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar. Desta forma, o pesquisador não se coloca fora do processo de pesquisa, como um ator que não ‘contamina’ o processo, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação.

Diferentemente de um processo de pesquisa ‘identitário’ em que há uma distância (quase ontológica) entre o pesquisador e a criança, e uma inequivocidade de lugares sociais, na situação proposta aqui, pesquisador e criança, ainda que permaneçam diferenciados, constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos no bojo das práticas de significação e no que essas práticas produzem. Em segundo lugar, esse processo não é ‘liso’, ou seja, não é possível uma antecipação clara e total dos fatores que podem ser relevantes e que podem acometer o processo de pesquisa. O controle do processo não está roteirizado e ordenado por meio de mecanismos dos quais o pesquisador pode lançar mão, como, por exemplo, o grupo de controle, ou o uso de vários observadores para um mesmo fenômeno. Talvez não se possa falar de controle dentro desta perspectiva de pesquisa, porque o objetivo não seria ‘limpar’ o processo de pesquisa para que possamos enxergar o ‘dado em si’, ou a ‘realidade em si’ da criança, já que essa realidade, como foi discutido, estaria sempre sendo produzida dentro das práticas de significação propiciadas pelos processos sociais, dentre os quais se encontra o dispositivo de pesquisa. Junto com O’Kane (2002) penso que esta abordagem de pesquisa com crianças responde à exigência de se dar voz às crianças, e transformar as relações de poder entre pesquisador adulto e a criança.

O processo de pesquisar adquire as marcas das condições que o produzem. Uma das mais importantes conseqüências de se problematizar a desigualdade estrutural resulta em outro posicionamento ético-político e epistemológico do pesquisador. Não somente os temas de pesquisa deveriam se conformar mais ao que as crianças podem enxergar como relevantes às suas próprias vidas, como também os métodos deveriam condizer com a

premissa de que crianças constroem suas experiências no âmbito das práticas de significação, numa situação partilhada com outros, sejam adultos ou outras crianças. Neste sentido, a estrutura de desigualdades que se explicita e se reconhece, ao se pesquisar com crianças e jovens, estabelece, no entanto, outras direções para o processo de pesquisa que não ‘naturalizam’ as relações diferenciadas entre adulto e criança/jovem, mas a consideram um aspecto a ser constantemente *problematizado* promovendo inflexões e rupturas. Uma delas consiste, por exemplo, na exigência de estar com as crianças nos seus ambientes naturais, acompanhando-as no que costumam ou gostam de fazer. Essa maior abertura aos espaços públicos e privados onde, *de fato*, as crianças vivem e transitam favorece a emergência de outras questões de pesquisa na agenda dos pesquisadores.

É a partir dessas considerações iniciais que nos propomos a compreender como a pesquisa-intervenção pode ser considerada como um paradigma de pesquisa que, através de uma variedade de métodos (Thomas & O’Kane, 1998; Morrow & Richards, 1996), aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam.

Pesquisa-intervenção: um método, ou uma nova maneira de entender a atividade de pesquisar com crianças?

A pesquisa-intervenção tem sido abordada e entendida de múltiplas maneiras na literatura pertinente (Rocha e Aguiar, 2003; Szymanski & Cury, 2004; Tripp, 2005; Paulon, 2005; Brandão, 2000). A literatura também revela a proximidade conceitual, e freqüentemente, a confusão conceitual entre pesquisa-intervenção, pesquisa-ação, pesquisa participante, termos que muitas vezes são utilizados de forma equivalente. Nosso intuito aqui não é percorrer essa diversidade que reflete tradições epistemológicas e disciplinares diferentes, mas de recortar o campo da pesquisa-intervenção junto a crianças e jovens enquanto dispositivo que possibilita renovações no processo de pesquisar.

Decorrente da visão de que não há uma extemporaneidade do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, se reconhece que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção. Incorporar a intervenção do pesquisador no que é pesquisado, esse se constitui o grande

desafio do paradigma da pesquisa-intervenção. A idéia de que o conhecimento da realidade está relacionada ao fato de poder transformá-la não é recente, o próprio Kurt Lewin (1946), nos seus trabalhos de pós-guerra, preconizava que a atuação sobre a realidade seria uma estratégia para conhecê-la.

Alinhando-se com a visão de transformação da realidade, há o comprometimento do pesquisador na ação de transformação social podendo esse se colocar de várias maneiras (Monceau, 2005): como acolhimento de sua própria contribuição na dinâmica social que estuda, como comprometimento com objetivos e demandas do grupo, ou com objetivos que o pesquisador leva para o campo de análise. Alguns autores indicam pelo termo ‘implicação’, o profundo, e até mesmo inconsciente comprometimento do pesquisador, com aquilo que pesquisa, a ponto de “*admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar*” (Lourau, citado em Altoé, 2004:148).

Na pesquisa com crianças a implicação introduz a questão de como se pode enfrentar a desigualdade inerente à posição societária da criança. A produção de saber sobre a criança reflete a contradição entre buscar alterar a posição de subordinação da criança, ao mesmo tempo em que essa não pode ser erradicada. Expliquemos: o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre a infância que problematiza seu estatuto de incapacidade. Ao mesmo tempo, tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere, e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder que atravessam o dispositivo de pesquisa, seja ele qual for. O saber sobre a criança está capturado nessa teia de determinações antagônicas, marcado pela negatividade da situação que se quer superar, sem que, no entanto, se possa deixar de afirmá-la.

A pergunta seria, então, como a pesquisa com crianças, implicada no paradigma de transformação da realidade desses sujeitos, renova seu dispositivo para poder incluir a participação desses sujeitos, inserindo-os como parceiros no campo de pesquisa.

Uma condição fundamental seria buscar construir o dispositivo de pesquisa nos contextos onde as crianças vivem e transitam, ou seja, na espacialidade onde problemas e questões de pesquisa relevantes às suas vidas efetivamente surgem. Significa poder romper com a linha imaginária entre pesquisa ‘pura’ que serve à reprodução institucional do

establishment da pesquisa, e dos seus grupos de interesse majoritários, e a pesquisa participante que atende às demandas dos grupos (minoritários) com que se envolve. A pesquisa com crianças passa a ser concebida como um dispositivo que se implica nas questões *locais*, emergentes nas espacialidades em que os sujeitos crianças vivem e habitam, e não como questões tão somente emergentes a partir das espacialidades próprias do pesquisador – sua universidade, sua rede de relações científicas, seu círculo de interesses acadêmicos e assim por diante.

A perspectiva clínica pode ajudar no propósito de inserir o pesquisador junto ao seu campo de problemas tais como vividos por seus participantes. Sévigny (2001) descreve a abordagem clínica como aquela que permite colocar o pesquisador face aos problemas e questões de indivíduos, grupos ou comunidades que necessitam de soluções. Significa que é preciso que o pesquisador ‘se debruce’ sobre os problemas e as questões (como se estivesse junto ‘ao leito’ ou bem próximo daqueles para cujas questões está convocado) para que possa compreender o que aflige, o que vai mal e, conseqüentemente, o que pode melhorar. Como ‘o que pode ir mal’ se refere sempre a situações específicas, ao que se ocorre nos cruzamentos da história individual e geral, a perspectiva se volta especificamente para a singularidade, entendida como o que é único e específico a respeito daqueles participantes envolvidos em determinadas situações históricas.

É também num sentido clínico que o pesquisador vai interagir com as crianças no dispositivo de pesquisa, na forma de indagar e propor ações envolvendo pesquisador e crianças. Qualquer ação do pesquisador se completa, parcialmente, na interlocução continuada com as crianças, quem sustentam, junto com o pesquisador, a lenta construção de sentidos que permeiam as situações problemáticas dos envolvidos a serem obtidas ao longo do processo de pesquisa. Neste sentido, pesquisar é fazer: produzir sentidos específicos para aquela situação tal como se desenrola nos cenários em que o pesquisador se relaciona com as crianças. Assim, a experiência da criança é efetivamente construída ao longo do processo de pesquisa por meio da interlocução com um outro (o pesquisador) quem também se inclui na forma como essa experiência se produz (Castro, 2003a; 2003b; 2004)

Pode-se talvez afirmar que a busca de sentidos para uma determinada situação tem uma função exponencial pelo fato de que é sempre sobre-determinada e novas

configurações de sentido se tornam possíveis infinitamente. Assim, o processo interlocutório se marca por sua incompletude e insuficiência.

Grupos de discussão ¹ com crianças e jovens: potencializando a voz da criança

Em muitas de nossas investigações ², temos trabalhado com grupos de discussão de crianças e jovens coordenados por um ou dois pesquisadores. Por esse método as questões de pesquisa norteiam o foco da discussão dos participantes permitindo que todos, pesquisador e crianças, possam se envolver num processo de compreensão e busca de sentidos. O fazer do pesquisador encaminha o processo de produção de sentidos para todos os envolvidos (Spink, **) de modo que tanto o pesquisador como as crianças e jovens são colaboradores na produção de conhecimento.

Sem dúvida, há um trabalho importante a ser feito pelo pesquisador no que se refere a re-colocar sua questão de pesquisa no grupo de crianças e jovens, de modo que esses possam se sentir mobilizados a aderir ao trabalho de discussão. Neste sentido, é necessário planejar como a demanda da pesquisa pode ir de encontro aos interesses dos participantes, considerando, portanto, aspectos como sua experiência cultural, sexo, idade; é importante, também, levar em conta o contexto onde os grupos vão acontecer, como por exemplo, na escola, na comunidade, uma vez que os espaços detêm marcas das relações instituídas de poder. Assim, a proposta de trabalho do pesquisador junto ao grupo de crianças e jovens é ‘testada’ na sua relevância, na medida em que esses participantes se sentem inicialmente mobilizados, ou não, a assumir o trabalho em grupo.

Por isso mesmo, nos grupos de discussão as questões de pesquisa podem assumir outras inflexões favorecendo que o controle do processo não se circunscreva ao pesquisador apenas. Em primeiro lugar, em grupos, tanto as crianças como os jovens revêem sua experiência privada e individual à luz das outras significações aportadas pelos outros participantes do grupo, num processo de negociação e apropriação lenta de sentidos

¹ Grupos de discussão, como também grupos de reflexão, grupos focais de discussão são nomenclaturas variadas que põem em evidência uma metodologia de pesquisa-ação cujo objetivo fundamental é a produção de narrativas no âmbito de um processo grupal oportunizando uma visão profunda e complexa das relações sociais e de temas de interesse dos que estão envolvidos.

² Projeto A Cidade em Imagens; projeto Oficinas da Cidade; projeto Oficina de Vídeo; projeto ‘Jovem Total’; projeto ‘Politicando’ dentre outros. Para uma descrição sumária dos projetos ver www.psicologia.ufrj.br/nipiac

compartilhados. Não é um processo fácil, uma vez que são colocados em movimento processos de identificação em que há tanto aproximações como estranhamentos em relação ao outro (Castro, 2004b). Em segundo lugar, nos grupos de discussão também se re-coloca a questão da estrutura das desigualdades que discuti anteriormente. Nos grupos propicia-se o fortalecimento de uma identidade grupal em que as crianças e jovens se sentem mais fortalecidos para afetar o processo de grupo e, por conseguinte, impor também sua própria regulação ao processo de pesquisa. A contestação sobre a relevância do que é pesquisado só aparece porque crianças e jovens estão em grupo e, portanto, se sentem mais à vontade para questionarem o fazer do pesquisador.

Em seguida, destaco algumas dimensões que se destacam no trabalho em grupo com crianças e jovens, entendido como um método de pesquisa-intervenção comprometido com as questões teóricas discutidas anteriormente.

A. A narrativa como ação: o acolhimento do imprevisível

No grupo de discussão, a narrativa é o dispositivo pelo qual os participantes constroem outros sentidos para sua experiência individual. Por narrativa entendemos o processo pelo qual os participantes se revelam mutuamente como sujeitos singulares, contando suas experiências, escutando as dos demais, enfrentando as diferenças em relação ao modo particular de cada um compreender as situações, de sentir e estar no grupo. A narrativa funciona como um *modelo*, na acepção de Brockmeier e Harré (2003) servindo de mediação entre os indivíduos e a cultura no processo de construção de inteligibilidade de si e do mundo. Segundo esses autores, a narrativa é uma “forma inerente em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos” (pág.531).

A narrativa interpela os sujeitos à revelação do quê são: o quê fizeram e como fizeram; o quê fazem e como fazem. Neste sentido, a palavra e a ação estão inseparáveis tanto em relação ao passado como em relação ao presente, pois o processo em grupo também se estrutura como narração e ação entre os sujeitos envolvidos, *no aqui e no agora*. Dizer de si no grupo gera, cedo ou tarde, a interpelação do outro para se mostrar e agir em consonância com o que se diz. No entanto, a ação sempre se sobrepõe aos sujeitos, não

sendo necessariamente resultado de suas intenções ou deliberações. A ação tem a qualidade de surpreender o ator. Por isso mesmo, a ação e a narração produzidas no trabalho de grupos de discussão abrem inexoravelmente o caminho para o acolhimento do imprevisível como aspecto constitutivo do ‘estar junto’. No grupo, a palavra e a ação – emergentes do processo grupal - constituem tanto os sujeitos, como o próprio grupo. Como expõe Kristeva, tendo Hannah Arendt como inspiração, pela palavra e pela ação, os sujeitos se inserem no mundo humano, criando-o (2000:70).

Trago como exemplo um grupo de discussão formado em uma escola particular do Rio de Janeiro, em que jovens mulheres com idades variando entre 13 e 14 anos e provenientes de estratos médios altos, foram convidadas a refletir sobre seus relacionamentos próximos e distantes na cidade. Nosso propósito era investigar a formação de vínculos no espaço urbano, sua natureza e de que modo a formação de vínculos desenhava circuitos de ação e sociabilidade na cidade. Foi um grupo bastante complicado, pois as jovens tinham muita dificuldade de se ouvir, principalmente quando discordavam uma da outra. Falar sobre seus relacionamentos nos espaços por onde transitavam na cidade mobilizou-as no sentido de questionarem as coordenadoras do grupo sobre os temas que estavam sendo discutidos ali. Em um determinado encontro, protestaram dizendo que gostariam de falar de *sexo, drogas e pagode...* As coordenadoras do grupo procuraram entender de onde vinha essa demanda, e ao longo desse encontro, ficou claro que o grupo tinha questões que gostariam de estar falando nos encontros – certamente mobilizadas pela proposta inicial de pesquisa, mas que recortavam, principalmente, seu interesse em relação a assuntos sobre sexualidade, as dúvidas e temores em relação ao encontro com o outro sexo.

O protesto das jovens parecia nos dizer que não gostariam de estar falando sobre o outro – o estranho, que não conheciam, e que também não desejavam conhecer, mas que tinha sido proposto como tarefa pelas coordenadoras. Gostariam de falar sobre um outro estranho – o do outro sexo – que as mobilizava de modo quase que exclusivo. A proposta das jovens foi acolhida pelas coordenadoras, e se tornou uma inflexão importante introduzida pelas próprias jovens, aportando uma sinalização teórica relevante, para nós, sobre a delimitação dos vínculos sociais desse grupo na cidade. O deslizamento propiciado pela inflexão na discussão pôde, não somente atender à demanda das jovens sobre o que achavam relevante discutir em torno do tema ‘vínculos sociais’ nos seus espaços de

circulação na cidade, como também nos sinalizou como tais espaços de circulação permaneciam circunscritos ao âmbito de algumas possibilidades identificatórias dessas jovens. Vínculos sociais mais amplos – com aqueles que elas não conheciam, mas com quem cruzavam na cidade – não pareciam fazer parte de seu campo de aproximação e de desejo. Neste sentido, a inflexão trazida pelo próprio grupo para o curso da discussão nos aportou possibilidades de discussão teórica, não previamente antecipadas, mas que se tornaram fundamentais para uma melhor compreensão de como jovens mulheres, desta idade e inseridas em determinados estratos sócio-econômicos, fazem sua passagem dos espaços privados para os espaços públicos, e conseqüentemente, quais são os *outros diferentes* com quem se aproximam para estabelecer relações sociais, e quais circuitos de ação e socialidade são produzidos.

O acolhimento do imprevisível no curso de um grupo de discussão implica poder re-significar a proposta de pesquisa em função das demandas provenientes de seus participantes que, junto com o pesquisador, estão envolvidos no processo de *fazer sentido* do que está acontecendo ali. A narrativa, com seus múltiplos pontos de enunciação, e a ação conduzem o processo a desdobramentos não antecipados. Tornar esses acontecimentos parte do próprio processo de investigação demanda reflexão, como também sensibilidade e imaginação do pesquisador.

B. Múltiplos atores: múltiplos enquadramentos

Os grupos de discussão acontecem nos locais onde crianças e jovens vivem e transitam. Significa que o pesquisador e sua equipe devem sair dos ‘muros’ da universidade para encontrarem as crianças e jovens onde eles realizam suas atividades cotidianas. Neste sentido, o contexto se torna co-extensivo à ação da criança e do jovem, e portanto, aspecto integrante do sentido que esses sujeitos emprestam à sua ação. Só que, na maior parte das vezes, nos contextos em que as crianças e jovens vivem e transitam, outros atores sociais estão também se fazendo ‘presentes’ demarcando posições que não se ‘apagam’, mesmo que crianças e jovens estejam trabalhando somente com o pesquisador. Para o pesquisador, isso significa correr certos riscos, inclusive aquele de ter que interromper seu trabalho

devido a problemas surgidos tendo em vista as posições instituídas e os interesses de outros que são afetados pelo processo de pesquisa, direta ou indiretamente.

Como crianças e jovens (até certa idade) são ainda menores, o procedimento mais comum consiste em que autorizações para a participação nos grupos de discussão sejam solicitadas aos seus responsáveis. Entretanto, mesmo com as autorizações concedidas, o processo de pesquisa será afetado pelos múltiplos atores cujas posições estão instituídas nos locais onde as crianças vivem, e com quem elas interagem.

Trago um exemplo a partir de um grupo de discussão realizado com crianças, cujas idades variavam de 7 a 9 anos, de uma escola particular no Rio de Janeiro. A questão da pesquisa tinha em vista a investigação dos processos de participação social e política de crianças e jovens, incluindo aqui os deslocamentos subjetivos necessários à formação de coletivos. Além disso, a questão de pesquisa buscava compreender de que modo a produção de espaços comuns de fala e de ação conduziam ao enfrentamento da alteridade e como se lidava com ela. Neste grupo de discussão com crianças, se estabeleceu, junto à direção da escola, uma proposta de trabalho que seria a confecção de um jornal sobre o bairro.

A proposta foi bem aceita pelas crianças, e o processo de confecção do jornal transcorreu de forma intensa, envolvendo as crianças no processo de construção de uma ação coletiva com todos os impasses que isso acarreta. Num determinado encontro, já no final do trabalho, as crianças quiseram dar um nome ao jornal, e como havia vários nomes na disputa, sem haver consenso, elas propuseram uma votação. O nome do jornal escolhido levava o nome da escola. As crianças também propuseram apresentar seu jornal para seus pais. Quando essa proposta dos alunos foi levada à direção da escola, essa comunicou que o trabalho das crianças não poderia ser levado aos pais porque se tratava de uma pesquisa com que a escola não tinha *nada a ver*. Além disso, a direção não concordava que o nome do jornal pudesse ter o nome da escola, já que esse nome *já tinha sido usado por uma outra série num outro trabalho*.

A conversa dos coordenadores do grupo com a direção nos mostrou que, ainda que tudo que os pesquisadores faziam na escola tivesse sido acordado com a direção, o processo que se estabeleceu ali entre crianças e pesquisador, estava sobre-determinado pelos interesses institucionais da direção, que buscou afirmar seu não envolvimento com o

trabalho de pesquisa. Para nós, significou evitar outros desdobramentos desse trabalho, principalmente junto aos pais das crianças, na medida em que a escola poderia ser surpreendida com outras demandas advindas do impacto do trabalho com as crianças. Ou seja, ao conter e delimitar os desdobramentos do processo grupal com as crianças, a direção também se precava em relação a outros enquadramentos aos quais ela mesma poderia ter que se submeter, por exemplo, a cobrança dos pais de continuação do trabalho, ou de sua expansão, já que tinha sido muito bem avaliado pelas crianças e pela professora da turma. A estratégia de destituir o nome do jornal escolhido pelas crianças significou neutralizar os possíveis efeitos de incluir a escola – simbolicamente presente através do nome escolhido para o jornal - como o contexto ‘vivo’ onde a pesquisa se realizou, e co-adjuvante da ação da criança. Desta maneira, a direção da escola parecia dizer aos pesquisadores que o processo que tinha se estabelecido ali com o grupo de discussão com as crianças não poderia interferir com a institucionalidade vigente, tinha data e hora de iniciar e acabar, e não poderia deixar ‘resíduos’. A escola, embora tivesse facilitado a entrada do pesquisador e propiciado condições de realização da pesquisa, apresentava um enquadramento impermeável e rígido a qualquer desdobramento não antecipado advindo do trabalho. De algum modo, a consideração desse aspecto na análise geral dos resultados da pesquisa com as crianças pôde contribuir para uma melhor compreensão dos processos de participação das crianças no contexto escolar.

C. Uma voz diferente e substantiva

Os grupos de discussão propiciam que crianças e jovens se sintam mais potentes para intervir na tarefa solicitada pelos pesquisadores. Significa que elas vão promover deslocamentos e digressões naquilo que se estabelece como o objeto principal da discussão e do trabalho em grupo. Sua voz, que se articula gradualmente através dos encontros, pode fazer face às demandas do pesquisador. As crianças e os jovens surpreendem os pesquisadores ao se colocarem como sujeitos que podem ver o trabalho em grupo sob um outro enfoque, trazendo outras questões pertinentes em relação ao que são demandadas.

Por exemplo, em uma das escolas onde conduzimos um grupo de discussão, as crianças colocaram a questão da instrumentalização da relação entre elas e o pesquisador.

Questionaram o fato do pesquisador estar ali apenas para obter informações para sua pesquisa, e não pelo fato de que era prazeroso conviver com crianças. Em outro grupo, as jovens relataram que seus amigos as ‘zoavam’ porque elas estavam se dedicando muito a um trabalho que nem era pago, e por isso, deveria ser muito pouco útil ou interessante. Nessas duas situações, dificilmente poderíamos imaginar que as crianças relatariam esses fatos se estivessem sozinhas com o pesquisador. O fato de estarem em grupo facilitou que tais emergentes pudessem ser colocados, como também passassem a ser objeto das discussões e das decisões do grupo. Na primeira situação se discutiram o lugar do pesquisador e as demandas do grupo, que podem ser diferentes, e até conflitantes, com os objetivos do pesquisador. Os pesquisadores tiveram que se colocar frente ao grupo no sentido de dizer o que significava para eles estabelecer uma relação com aquelas crianças e/ou jovens em função dos objetivos de uma pesquisa, e, ao mesmo tempo, se confrontar com as demandas que essa relação temporariamente produz. Na segunda situação, se tornou objeto de discussão em grupo o valor do trabalho em grupo, mesmo que esse não fosse pago. A situação colocou também para os pesquisadores um questionamento sobre sua inserção nas escolas, desde a contratação do trabalho junto à direção, até seu contrato com as crianças e jovens. A pergunta seria que, uma vez que o trabalho não é nem obrigatório, e nem é uma mercadoria atrativa que pode ser adquirida e comprada, quais poderiam, ou deveriam ser, as condições de participação de crianças e jovens em tais projetos? Nessa última situação, as discussões que se fizeram foram incluídas na análise dos resultados da pesquisa cujo foco de interesse era justamente investigar as relações sociais na cidade. Os temas da instrumentalização do outro, da desconfiança em relação aos estranhos e do preconceito foram aspectos que só puderam emergir na análise a partir da contribuição que os dois grupos trouxeram, questionando os modos de agir dos pesquisadores.

Considerações Finais

O objetivo do trabalho foi discutir como a pesquisa com crianças coloca questões que demandam a renovação do dispositivo de pesquisa. Tal renovação exige rupturas, mas também cria novas possibilidades. A nosso ver, as possibilidades fazem convergir objetivos que, porventura, podem estar separados como sendo ‘de pesquisa’, de um lado, e ‘de intervenção’, de outro. A pesquisa-intervenção constitui um campo que, qualificado pela perspectiva clínica, se abre para enfrentar a estrutura de desigualdades que permeia as relações entre adultos e crianças e conforma o dispositivo de pesquisa como reprodutor de interesses majoritários em detrimento de outros.

A perspectiva clínica qualifica a atividade de pesquisar como uma forma de intervenção, porque o ‘campo de pesquisa’ se constitui a partir, e com, a presença do pesquisador. Por outro lado, as crianças e os jovens agem tanto sob o efeito das demandas do pesquisador – como ‘pacientes’ de sua ação, como também como ‘agentes’, ampliando os lugares de enunciação, fazendo também o pesquisador um ‘paciente’ do que fazem, do que demandam e do que não estão dispostas a fazer. Estabelece-se um processo cujo ponto de início formal, dado pela entrada da pesquisadora no campo, é sempre re-significado e re-estabelecido na medida em que outros lugares de enunciação são produzidos, estabelecendo rupturas, desvios e deslocamentos, tanto individuais, como coletivos. O que nos parece fundamental é que nesse processo se pode assegurar a relevância do que se pesquisa para as próprias crianças e/ou jovens. A pesquisa-intervenção permite que esses atores possam *fazer sentido* do seu engajamento na atividade de pesquisa, e sobretudo, sustentá-lo na medida em que essa traduz suas preocupações e seus interesses. Esse aspecto, que nos parece crucial, é fundamental para se poder fazer face à estrutura de desigualdades que exige uma transformação no modus operandi da atividade de pesquisar.

Certamente, a nosso ver, não tem sentido fazer pesquisa de crianças ou sobre crianças, quando o dispositivo de pesquisa está a tal ponto ordenado, seqüenciado e controlado, que o script que cabe às crianças e aos jovens já foi completamente escrito. Somente o lugar de enunciação do pesquisador foi previsto. Aos pesquisados apenas lhes cabe o papel de respondentes e ‘pacientes’ da ação do pesquisador. Para que o processo de pesquisa possa fazer sentido para as crianças/jovens, ele tem que ser re-criado, re-significado *hic et nunc* possibilitando que esses sujeitos estejam no campo como autores, falantes, sujeitos, atores e agentes. Os preceitos éticos que têm sido preconizados e

seguidos na pesquisa com crianças e jovens não bastam para assegurar o lugar de agentes para crianças. No máximo, eles revestem o fazer do pesquisador adulto de uma superfície de probidade que reproduz a estrutura de desigualdades que permeia a relação entre adultos e crianças. A questão ética – e política – da pesquisa com crianças e jovens não pode se reduzir, a nosso ver, a um manual de normas do quê o pesquisador deve fazer e do quê deve evitar fazer (Christensen & Prout, 2002; Punch, 2002; Grover, 2004; Löfman et al, 2004), mas de uma reflexão sobre como os interesses de grupos hegemônicos podem se reproduzir no nível do dispositivo da pesquisa com crianças, e o que se pode, e se deve, fazer para acolher outras demandas, ainda que não estejam ainda totalmente organizadas. Pensamos que, no horizonte mais amplo, a pesquisa com crianças poderá contemplar temas e problemas que tenham mais a ver com suas demandas, seus interesses e suas preocupações, e não apenas o que interessa ao desenvolvimento e à reprodução do establishment científico e acadêmico.

Apresentamos um modo de fazer pesquisa-intervenção que é por meio da utilização de grupos de discussão com crianças e jovens. No entanto, pensamos que essa é uma, dentre outras, modalidades de trabalho em pesquisa-intervenção. Ela permite a criação de espaços de fala em que outros pontos de enunciação, além daquele do pesquisador, possam ser produzidos. Isso significa, em última instância, possibilitar que crianças e jovens possam se tornar não apenas participantes ativos do processo de pesquisa, como também seus responsáveis. Assim, tornar-se agente significa se tornar responsável pelo que se afirma, pelo que se faz e pelo que se quer. Se o dispositivo de pesquisa deve poder acolher outras demandas e outros interesses além dos de reprodução societária, então, as crianças e os jovens podem ser incluídos como participantes e agentes com quem o pesquisador pode desenvolver uma relação de parceria. A estrutura de desigualdades não é abolida ao se modificar o dispositivo de pesquisa de modo que crianças e jovens possam atuar aí como agentes, mas se problematizam as posições identitárias de pesquisador e de pesquisado favorecendo a subversão de uma ordenação unívoca do processo de pesquisa. Neste sentido, não somente o pesquisador pode ser surpreendido pelos emergentes do processo, como também necessita que as crianças e os jovens o sustentem e apostem nele, contribuindo para que ele se complete.

Muito há que se compreender sobre essa modalidade de pesquisa que expõe de modo mais cru, a fragilidade do pesquisador e a precariedade do pesquisar. Numa perspectiva em que o pesquisador *deve ter controle* do processo, o espírito que alimenta essa modalidade de trabalho é muito mais de dominação da realidade do que se pegar surpreendido por ela. O controle também rende mais ao pesquisador no sentido de produzir um saber de cunho largamente aplicável, ou seja universal, que pode conter predições. A rigor, não há previsibilidade possível a partir do conhecimento gerado pela pesquisa-intervenção, porque o que aconteceu entre pesquisador e crianças/jovens não pode ser transformado num ‘outrora mítico’, como diria Adorno (1989), ou seja, um saber que está acima e além de suas condições de produção, e que, como um guia prático, poderia controlar o presente e o futuro. A precariedade, por outro lado, significa abrir mão de uma ambição de prever e tudo explicar, focalizando compreensões mais localizadas e particulares. Precariedade também porque o processo de pesquisa transforma o pesquisador porque esse, assim como as crianças, se envolve amorosamente nesse processo e se torna dele susceptível.

Finalmente, a pesquisa-intervenção exige também cuidado ao se dar conhecimento público das atividades de pesquisa. Que tipo de análise e de relato se tornam pertinentes em tal dispositivo de pesquisa? Essas questões, que não foram discutidas no âmbito deste trabalho, constituem aspectos importantes uma vez que é pelo saber que é produzido e divulgado que se legitimam ou se re-significam modos de representar a infância e a juventude. Em um ou no outro caso, o saber pode estar, ou não, a serviço da reprodução da estrutura das desigualdades.

Creemos que a reflexão sobre as possibilidades da pesquisa-intervenção mal esboça seus delineamentos iniciais. Nossa preocupação aqui se concentrou sobre o campo de estudos da infância e da juventude. A dispersão de enfoques e nomenclaturas, vinculadas a uma diversidade de tradições epistêmicas, tornam a questão da pesquisa-intervenção nebulosa, e para alguns, digna de alguma suspeita. O intuito deste trabalho não foi, entretanto, tomar a pesquisa-intervenção como um método em si e por si, até porque os métodos fazem parte das estratégias e dos encaminhamentos para se construir os objetos de estudo científico. Desta forma, a construção de um saber sobre a infância e a juventude

pode potencializar de maneira interessante e corajosa os elementos que a pesquisa-intervenção tem colocado para compreender a realidade humana.

REFERÊNCIAS

Alanen, L. (2001) Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. Em L. R. de Castro (org.) *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. RJ: Nau/Faperj, 69-92.

Altoé, S. (2004) (org.) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec.

Biaggio, A. (1975) *Psicologia do Desenvolvimento*. RJ: Vozes.

Brandão, C.R. (2000) (org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.

Brockmeier, J & Harré, R. (2003) Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16 (3), 525-536.

Castro, L. (2004) Participação juvenil: criando espaços de fala e de ação. Trabalho apresentado na 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, Rio de Janeiro, maio 2004, mimeo.

Castro, L. (2003a) Grupos de discussão com adolescentes: confrontando o 'singular' na pesquisa e prática clínicas. Trabalho apresentado no III Congresso Norte Nordeste de Psicologia, João Pessoa, Paraíba, maio 2003. Mimeo.

Castro, L. (2006) Escenas urbanas y creación de espacios de discusión para niños y jóvenes: participación y política en el contemporáneo. Em Vega-López MG e González-Pérez GJ (Coords.) *Infancia, Sociedad y Salud*. Guadalajara: Ed. Universidad de Guadalajara-Organización Panamericana de la Salud, p. 65-76.

Castro, L. (1998) Uma teoria da infância na contemporaneidade. Em L. R. Castro (org.) *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. RJ: Nau,

Castro, L. R. & Souza, S. J. (1977/8) Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa* 9 (9) 83- 116.

Christensen, P & James, A. (2000) Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. Em P. Christensen & A. James (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. Londres: Routledge, p. 160-178.

Christensen, P. & Prout, A. (2002) Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.

Cocks, J. (1989) *The Oppositional Imagination*. New York: Routledge.

Davis, J. (1998) Understanding the Meanings of Children: a Reflexive Process. *Children & Society* 12, 325-335.

Dias, M. O. L.S. (1992) Teoria e Método dos Estudos Feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. Em A. Costa & C. Bruschini (orgs.) *Uma questão de gênero*. RJ: Rosa dos Tempos, 39-53.

Gilligan, C. (1982) *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. RJ: Rosa dos Tempos.

Gregory, J, Gregory, R & Carroll-Lind, J. (2001) The wisdom of children in context. *International Journal of Anthropology* 16 (2-3), 65-76.

Grover, S. (2004) Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11 (1), 81-93.

Harding, S. (1986) *The Science Question in Feminism*. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press.

Harding, S. & Hintikka, M.B. (1983) (eds) *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Reidel.

Hendrick, H. (2000) The Child as Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation. Em P. Christensen & A. James (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. Londres: Routledge, 36-61.

Henwood, K. Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology. Em Em J. Richardson (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: British Psychological Society, 25-42.

James, A. & Prout, A. (1990) (eds) *Constructing and Re-constructing Childhood*. Londres: The Falmer Press.

Kristeva, J. (1982) Women's time. Em N. Keohane & M. Rosaldo (eds.) *Feminist Theory: a critique of ideology*. Chicago: Chicago Univ. Press.

Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.

Löfman, P, Pelkonen, M. Peitila, A. (2004) Ethical Issues in Participatory Action Research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18, 333-340.

Monceau, G. (2005) Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa* 31 (3), 467-482.

Morrow, V. Richards, M. (1996) The Ethics of Social Research with Children: an Overview. *Children, Society* 10, 90-105.

Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Londres: Routledge.

Paulon, S. M. (2005) A análise da implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade* 17 (3), 18-25.

Phillips, A. (1987) *Feminism and Equality*. New York: New York Univ. Press.

Punch, S. (2002) Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003) Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73.

Said, E. (1993) *Culture and Imperialism*. Londres: Chatto & Windus.

Sampson, E. The deconstruction of self. Em J. Shotter & K. Gergen (eds.) *Texts of Identity*. Londres: Sage, 1-20.

Sévigny, R. (2001) Abordagem clínica nas ciências humanas. Em J. N. Garcia de Araújo & T. C. Carreiro (orgs.) *Cenários Sociais e Abordagem Clínica*. SP: Escuta/FUMEC, 15-34.

Solberg, A. (1996) The Challenge in Child Research : from 'being' to 'doing'. Em J. Brannen & M. O'Brien (eds.) *Children in Families: Research and Policy*. Londres: Falmer, 61- 74.

Spink, M. J.

Szymanski, H. & Cury, V. (2004) A pesquisa intervenção em Psicologia da Educação e Clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia* 9 (2), 355-364.

Thomas, N. & O’Kane, C. (1998) The Ethics of Participatory Research with Children. *Children and Society* 12, 336-348.

Tripp, D. (2005) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa* 31 (3), 443-466.

Walkerdine, V. (1988) *The Mastery of Reason*. Londres: Routledge.

Woolgar, S. (1998) Psychology, qualitative methods and the ideas of science. Em J. Richardson (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: British Psychological Society, 11-24.