


Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação

Quando os sociólogos colocam as crianças à prova *

When sociologists put children to the test

Cuando los sociólogos ponen a prueba a los niños

Pascale Garnier**

 <https://orcid.org/0000-0002-1287-1829>

Resumo: O artigo propõe-se questionar as diferentes formas de testar crianças, implementadas pelas metodologias das pesquisas em Ciências Sociais, para dar conta de suas experiências de vida. Em um primeiro momento, evidenciamos a violência simbólica com que podem se confrontar as crianças – sobretudo as pertencentes a famílias em situação de grande vulnerabilidade – quando se trata de avaliar suas competências linguísticas, como o faz a pesquisa sobre desigualdades sociais entre crianças pequenas retratada em *Enfances de classe*, coordenada por Bernard Lahire. Em um segundo momento, ao retomarmos os dados publicados nessa obra, em relação às interações entre pesquisador(a) – adulto(a) – e sujeito – criança, mostramos como a resistência das crianças à avaliação, nessa pesquisa, se apoia em grande parte em seus corpos, inclusive em suas fragilidades, quando os recursos linguísticos não lhes permitem ter a última palavra diante dos(as) pesquisadores(as). Por fim, indicamos outros dispositivos metodológicos que podem ser empregados para oportunizar a expressão das crianças e levar a sério seus pontos de vista. Tais dispositivos buscam abrir possibilidades para além das normas e das expectativas adultocêntricas, ao mesmo tempo que exigem relacionar a fala das crianças às suas condições sociais de produção.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Sociologia. Desigualdades. Testes. Resistência. Corpo. Linguagem.

Abstract: This article aims to question the different ways of testing children implemented by research methodologies in the Social Sciences, in order to account for their life experiences. Firstly, we highlight the symbolic violence that children may face – especially those from highly vulnerable families – when their linguistic skills are assessed, as in the research on social inequalities among young children presented in *Enfances de classe*, coordinated by Bernard Lahire. Secondly, by revisiting the data published in this work, regarding the interactions between researcher—adult—and subject—child, we show how children’s resistance to assessment largely relies on their bodies, including their vulnerabilities, when linguistic

* Artigo originalmente publicado na *Sociétés et Jeunes en Difficulté*, v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sejed/10654>. A permissão para tradução e publicação foi concedida por Helene Cheronnet. Tradução realizada por Isabela Beraldi Esperandio, sob orientação da Prof.^a Dra. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard.

** Doutora em Sociologia, Paris EHESS (*École des Hautes Études en Sciences Sociales*). Acreditação para realizar pesquisa em Ciências da Educação. Professora universitária em Ciências da Educação. Membro do laboratório EXPERICE (EA 3971) da *Sorbonne Paris Cité*, Universidade de Paris 13. Codiretora do Mestrado em Profissões da Primeira Infância, em Ciências da Educação. Membro do Labex ICCA (Indústrias Culturais e Criação Artística). E-mail: <pascale.garnierx@free.fr>.

resources do not allow them to have the final say against the researchers. Finally, we point out other methodological devices that can be used to enable children's expression and to take their viewpoints seriously. Such devices seek to open possibilities beyond adult-centered norms and expectations, while also requiring that children's voices be related to their social conditions of production.

Keywords: Young children. Sociology. Inequalities. Tests. Resistance. Body. Language.

Resumen: Este artículo se propone cuestionar las diferentes formas de evaluar a los niños implementadas por las metodologías de investigación en Ciencias Sociales, para dar cuenta de sus experiencias de vida. En un primer momento, evidenciamos la violencia simbólica a la que pueden enfrentarse los niños – sobre todo aquellos pertenecientes a familias en situación de gran vulnerabilidad – cuando se trata de evaluar sus competencias lingüísticas, como lo hace la investigación sobre desigualdades sociales entre niños pequeños presentada en *Enfances de classe*, coordinada por Bernard Lahire. En un segundo momento, al retomar los datos publicados en esta obra, en relación con las interacciones entre investigador(a) – adulto(a) – y sujeto – niño, mostramos cómo la resistencia de los niños a la evaluación, en esta investigación, se apoya en gran medida en sus cuerpos, incluso en sus fragilidades, cuando los recursos lingüísticos no les permiten tener la última palabra frente a los(las) investigadores(as). Por fin, indicamos otros dispositivos metodológicos que pueden ser empleados para oportunizar la expresión de los niños y tomar en serio sus puntos de vista. Dichos dispositivos buscan abrir posibilidades más allá de las normas y expectativas adultocéntricas, al mismo tiempo que exigen relacionar la voz de los niños con sus condiciones sociales de producción.

Palabras clave: Niños pequeños. Sociología. Desigualdades. Pruebas. Resistencia. Cuerpo. Lenguaje.

Introdução

A questão “do que as crianças são capazes” (Garnier, 1995) nunca deixa de assombrar as diferentes abordagens da infância nas Ciências Sociais; ela é central nas formas de definir as crianças e sua socialização implementadas pelas pesquisas. A competição entre diferentes definições de infância e de socialização das crianças exige testes de realidade que enfoquem aquilo de que elas efetivamente são capazes, maneiras de encerrar, sempre de forma provisória, os debates teóricos retomados constantemente (Garnier, 2014). Qualquer teste envolve relações de força e, ao mesmo tempo, supõe que, ao contrário das propriedades sociais ligadas às pessoas, suas capacidades não são fixadas antecipadamente, valorizando, assim, a incerteza de como isso se dá na prática e a pluralidade dos princípios mobilizados para julgá-las (Boltanski, 2009).

É nessa importância dos testes das crianças nas metodologias das Ciências Sociais que insistimos aqui, retomando, logo de início, uma pesquisa coletiva recente que mostra as desigualdades sociais na França entre crianças pequenas no fim da Educação Infantil, ou seja, de 5 a 6 anos. A publicação *Enfances de classe*¹ (Lahire, 2019a) baseia-se em 35 estudos de caso, cada um centrado em uma criança, dos quais 18 são objeto de monografias na obra. Entre situações familiares e sociais muito precárias e famílias muito privilegiadas, até mesmo da burguesia empresarial parisiense, evidencia-se, assim, a extrema desigualdade nas condições de vida das crianças em toda a escala social, de acordo com o volume e a distribuição do capital econômico e cultural dos pais. Essa pesquisa coletiva tem a intenção de lançar um olhar objetivo sobre os determinismos sociais que pesam na socialização das crianças, a fim de mostrar e compreender “[...] a importância dos efeitos da socialização precoce para o destino social dos indivíduos” (Lahire, 2019c, p. 13).

As séries de entrevistas realizadas com os pais das crianças e com uma pessoa de seu entorno permitem abordar múltiplas áreas da vida das crianças: práticas educativas e linguísticas, saúde, alimentação, religião, esporte, jogos, lazeres culturais etc. Já a observação da jornada escolar das crianças e a entrevista com o(a) professor(a) enfatizam a questão do desempenho escolar, presente e futuro. Por fim, “[...] o dispositivo conclui com a realização de um teste com as crianças,

¹ Nota de tradução: “Infâncias de classe” (tradução possível).

no âmbito da escola, com uma série de quatro pequenos exercícios linguísticos propostos às crianças, visando objetivar a extensão de seu vocabulário, seu domínio de sintaxe e sua capacidade de explicitar narrativamente sequências de eventos” (Lahire, 2019c, p. 76), sendo possível observar também “[...] a relação da criança com um adulto e com uma situação análoga à escolar” (Lahire, 2019b, p. 77). É exatamente nessa testagem das crianças que vamos centrar nossa análise. De fato, se “[...] a criança forma suas modalidades pessoais de comportamento em função das diferentes situações sociais que é levada a vivenciar” (Lahire, 2019b, p. 28), esse teste constitui uma dessas situações sociais em que as “modalidades pessoais de comportamento” das crianças se manifestam.

As Ciências Sociais, na medida em que desenvolvem um trabalho de investigação empírica com/sobre as crianças, requerem, em específico, que se exerça uma reflexividade crítica a fim de examinar a forma como as metodologias de pesquisa as colocam efetivamente à prova (Garnier, 2020b). Até onde se pode ir em um teste com crianças? Como o exercício de dominação dos adultos é reproduzido na própria investigação? E, sobretudo, o que as crianças fazem com isso? Elas têm controle ou não sobre as situações que são levadas a vivenciar? E como?

O desafio é, portanto, compreender não apenas o que os sociólogos impõem às crianças, mas também, e principalmente, o que as crianças fazem com aquilo que lhes é imposto pelos sociólogos. Com efeito, se as crianças não são “passivas”, como destaca Lahire (2019b, p. 23), em que consiste sua “atividade”? Além disso, essa escolha entre atividade e passividade é pertinente? Essas questões são ainda mais cruciais porque dizem respeito, nessa pesquisa, às desigualdades sociais de crianças pequenas, muitas das quais vivem em condições bastante precárias de migração e são confrontadas com dificuldades sociais e familiares.

Veremos, assim, em primeiro lugar, como essa testagem das crianças é, antes de tudo, linguística e reproduz a violência simbólica das provas escolares. Esse foco de *Enfances de classe* na linguagem verbal também deixa à sombra a questão dos modos de expressão não verbal das crianças pequenas ou, ainda, das respostas que não se enquadram nas expectativas dos(as) pesquisadores(as).

Mostraremos, então, em um segundo momento, como essa testagem mobiliza igualmente o corpo infantil, com aquilo que ele oferece de fragilidades e resistências. Consideradas em *Enfances de classe* como falhas das crianças – principalmente das classes populares, tanto no que tange ao respeito à autoridade dos adultos investigadores quanto ao seu desempenho linguístico –, não deveriam essas manifestações ser analisadas, portanto, como respostas à dupla arbitrariedade cultural que lhes é imposta? Como é possível conceber dispositivos de pesquisa com crianças que, ao mesmo tempo em que se protegeriam da ilusão de um “espontaneísmo infantil” (Chamboredon, 1975), se esforçariam para dar conta de seus pontos de vista?

Evocaremos, assim, em um terceiro momento, alguns desses trabalhos que mostram múltiplas diferenças entre as crianças, sem traduzi-las, no entanto, em desigualdades, ou seja, sem indexá-las a uma escala de valores e a uma totalização do espaço social. Nesse sentido, a deontologia e a ética das pesquisas com/sobre crianças estão plenamente relacionadas a questões metodológicas, concebidas no âmbito de escolhas teóricas e epistemológicas. Além de uma abordagem em que a fala das crianças é não apenas avaliada pelas normas de um francês padrão, como também interpretada considerando as propriedades sociais de seus pais, apresentaremos, portanto, outras que se esforçam para favorecer e levar a sério a expressão das crianças, bem como para relacioná-la às suas condições sociais de produção.

Uma testagem linguística das crianças

Se a escolha de Bernard Lahire (2019c, p. 15) por exercícios do tipo escolar busca “[...] objetivar a extensão de seu vocabulário, seu domínio de sintaxe e sua capacidade de explicitar narrativamente sequências de eventos”, ela duplica, por assim dizer, as avaliações que a escola infantil francesa tem desenvolvido de forma ampla há mais de vinte anos (Garnier, 2016). Esses exercícios são, de fato, “testes de realidade” que mostram as capacidades reais das crianças, mas também “testes de verdade”, no sentido de que “[...] se centram em desenvolver de forma estilizada, com um objetivo de coerência e saturação, um certo estado preestabelecido da relação entre formas simbólicas e estados de coisas de modo a reconfirmá-lo constantemente” (Boltanski, 2009, p. 157). De fato, o teste de cada criança confirma amplamente os juízos que o(a) professor(a) faz sobre seu comportamento em aula e seu desempenho escolar, juízos que podem ser, além disso, menos rigorosos no caso de um aluno em dificuldades. O teste é, assim, mais objetivo que os juízos dos(as) professores(as), na medida em que é desvinculado do contexto da vida em sala de aula e dos “arranjos avaliativos” que ocorrem ali (Merle, 2007), mas também independente de suas possíveis variações de acordo com os(as) professores(as). Esses testes fornecem, portanto, a prova necessária para confirmar a existência de fortes desigualdades linguísticas desde a mais tenra idade, ratificadas pela escola.

Ao se centrar nessas capacidades linguísticas, esses testes contribuem, da mesma forma, para avaliar as futuras desigualdades escolares, para significar os “destinos” atribuídos às crianças: “deficientes” de um lado e, de outro, sucessos altamente prováveis, ou ainda “avanços” e “atrasos” marcados na sociedade e ratificados na escola. Os sociólogos não lançam apenas um “alerta”, mas também “profecias de desgraça” (Chateauraynaud; Torny, 1999), que agem tanto individual como coletivamente em relação às crianças na “base da escala social”, mesmo que a pesquisa sinalize o apoio prestado às famílias em situação de grande vulnerabilidade e de migração, sobretudo pelas equipes da escola infantil, por associações beneficentes e redes de ativistas. Essa visão do destino das crianças não é apenas determinada por sua socialização precoce: ela congela o futuro na reprodução do presente. Contudo, tentar prever o destino revela-se arriscado, “[...] pois o que constituirá uma vantagem será definido em um futuro indeterminado, em função do ambiente posterior dos sujeitos. É impossível saber com certeza o que será benéfico para as crianças quando elas se tornarem independentes” (Becker, 2020, p. 245).

Destaca-se que, enquanto *Tableaux de famille*² (Lahire, 1995) retratava situações familiares de êxito escolar paradoxal em meios populares, aqui tudo se passa como se os “destinos” escolares e sociais fossem, de forma ampla, decididos de antemão, já passíveis de leitura nos “quadros de mobilidade social” (Lahire, 2019b, p. 59). E quanto à própria ideia de incerteza, que podia introduzir duplamente uma “margem de liberdade” na análise sociológica: “[...] objetivamente, do lado do mundo em que o sentido (porque ele se mantém aberto, como o futuro do qual depende) se presta a diversas interpretações; subjetivamente, do lado dos agentes, cujo sentido do jogo pode se expressar ou ser expresso de diferentes formas ou se reconhecer em expressões diferentes” (Bourdieu, 1997, p. 277)?

Além disso, a utilização do francês nesses testes escolares é claramente problemática no caso de crianças recém-chegadas à França, cujas famílias também estão em situação de grande vulnerabilidade: “Essa escolha metodológica se revela, no entanto, especialmente dolorosa no caso da menina Balkis, recém-chegada à França e que quase não fala francês. A entrevistadora abre várias vezes a possibilidade para que responda em espanhol, mas isso não chega a facilitar a tarefa. Esse

² Nota de tradução: “Quadros de família” (tradução possível).

caso ilustra a violência enfrentada por crianças não francófonas e em situação de vulnerabilidade quando ingressam na escola” (Woollven *et al.*, 2019³, p. 1067-1068).

Essa escolha metodológica não ilustraria também a violência do teste, constituída por essa coação da língua dominante imposta pelos sociólogos, que reproduz a dominação linguística vivenciada pelas crianças pequenas na Educação Infantil (Rayna, 2014)? Nessa situação de avaliação das produções linguísticas de crianças que espelha provas escolares, a vulnerabilidade social e cultural se reflete em uma insegurança linguística quando o “efeito de imposição da língua legítima” (Bourdieu, 1993, p. 396) não é anulado, pelo menos em parte, nas relações entre pesquisado(a) e pesquisador(a). O fato de impor essa coação está, aliás, no cerne de uma das críticas que Labov (1993) fazia à distinção de Bernstein (1975) entre o código linguístico “elaborado” e o “restrito”, ligados, respectivamente, às classes superiores e aos segmentos inferiores da classe trabalhadora, mostrando que as competências linguísticas dos jovens dos bairros negros de Nova Iorque estão todas relacionadas aos usos diferenciados do inglês padrão ou do inglês vernacular afro-americano.

Contudo, essa avaliação restrita às competências linguísticas legítimas leva a tratar como incapacidades os desempenhos das crianças que não se enquadram nas instruções recebidas, acabando por produzir pontos cegos sobre o que elas são capazes de fazer, inclusive nas margens de jogo bastante limitadas que possuem nessas situações de exercícios análogos aos escolares.

Enfim, essa testagem não mostra apenas os recursos linguísticos desiguais das crianças, mas também as diferentes maneiras de se portarem nessa situação forçada e as diferentes relações que estabelecem com a “autoridade”, encarnada aqui pelos(as) pesquisadores(as). Ademais, o “protocolo” dos exercícios impõe-se a todos os(as) pesquisadores(as), a fim de tornar essas desigualdades entre as crianças visíveis. Como destacam os(as) investigadores(as), a pesquisa envolve uma “[...] relação de dominação entre as crianças pesquisadas e os adultos pesquisadores” (Woollven *et al.*, 2019, p. 1070). Com efeito, “[...] nem todas as crianças ficam à vontade em suas interações com os diferentes pesquisadores. [...] A facilidade de expressão ou a reserva das crianças faz parte das relações entre as classes sociais, mas também entre os sexos” (Woollven *et al.*, 2019, p. 1069). Alguns deles, três meninos e uma menina, recusam-se a realizar todos ou parte dos exercícios.⁴

Essa relação de dominação das crianças pelos adultos é complexa, pois se apresentam, de maneira variável, relações de gênero e de classe entre pesquisadores(as) e pesquisados(as), bem como, de maneira significativa, a diferença de idade entre eles(as). Essa “barreira da idade” (Lignier, 2008) não é de modo algum absoluta, nem resolvida de uma vez por todas: ela é uma relação social construída e variável conforme as instituições, mas também uma “*performance*” produzida de acordo com a situação, como mostra uma pesquisa desenvolvida em diferentes locais de acolhimento de crianças de 2 e 3 anos (Garnier *et al.*, 2015). As relações sociais de idade entre crianças e adultos – talvez paradoxalmente, porque são naturalizadas com mais frequência, marcadas de imediato pelas evidentes diferenças de tamanho físico – correm o risco de passar despercebidas, ainda que o exercício dessa dominação específica deva ser examinado com atenção, considerando-se como as crianças lidam com isso. O trabalho investigativo, nesse sentido, revela “lógicas práticas” que

³ Todas as referências relativas à pesquisa desenvolvida junto às crianças correspondem às contribuições da obra *Enfances de classe*, organizada por Bernard Lahire, citada na introdução.

⁴ Para além da questão do consentimento dos pais, que será abordada mais adiante, a leitura dessa pesquisa coletiva questiona o consentimento das crianças, que não é explicitamente indicado, assim como a margem de manobra disponível aos(as) diferentes pesquisadores(as) para respeitar os desejos manifestos das crianças de deixar de participar da pesquisa. É necessário desenvolver uma reflexão sobre a ética da pesquisa com crianças (Robin; Join-Lambert; Mackiewicz, 2017). Além disso, ao contrário de muitos países, os organismos de pesquisa na França não exigem o respeito a uma carta ética para estudos em Ciências Sociais que envolvam crianças (Garnier; Rayna, 2021).

confrontam crianças e adultos aqui e agora (Garnier, 2015a). De certa maneira, são também os pesquisadores e as pesquisadoras que são testados(as).

Vulnerabilidades e resistências: o corpo das crianças no teste

Para além de seus desempenhos linguísticos desiguais, o desconforto das crianças diante dos(as) pesquisadores(as) e sua relutância em participar do estudo podem ser considerados analisadores do que têm a oferecer de resistências aos(as) pesquisadores(as) que conduzem seus testes: “Os imprevistos, as dificuldades, os conflitos, as falhas, isto é, os obstáculos à pesquisa, podem ser redefinidos como enigmas a serem resolvidos em um processo de compreensão” (Payet; Giuliani, 2010, p. 13). Essa questão da resistência das crianças é explicitamente colocada em *Enfances de classe*: “Não se resiste sem motivo. Mas qual é a base da resistência, a partir do que se resiste? Essas são perguntas que aqueles que atribuem às crianças capacidades de agir, resistir e recusar ou de escapar de heranças não se fazem” (Lahire, 2019b, p. 58-59).

Para buscar responder a essas questões, propomos analisar a transcrição das interações entre crianças e pesquisadores ou pesquisadoras, tais como são descritas nessa obra, em especial aquelas que tratam do quarto e último exercício: as crianças devem relatar o fim de seu dia após a escola. Não se trata aqui de “atribuir” ou não capacidades às crianças pequenas, mas de documentar o que elas fazem nas situações com que a pesquisa as confronta.

Nossa análise mostrará, antes de mais nada, que as crianças usam seu corpo para resistir ao teste quando a linguagem verbal se encontra, por assim dizer, em falta diante do adulto: seja porque seus recursos linguísticos não são páreo para confrontar os dos adultos; seja porque é impossível que elas tenham a última palavra diante deles. Entre corpo e fala, há ligações que não são alheias às diferentes situações de dominação social vivenciadas pelas crianças⁵.

Grupo das crianças de classes altas e médias

No grupo de crianças de “classes altas”, Anaïs recusa-se totalmente a participar da pesquisa, mas acaba por responder depois de novas tentativas (Vanhée, 2019, p. 879). Para Valentine, o conjunto de exercícios não parece apresentar “qualquer interesse a seus olhos”; ela descreve sua história em duas frases: “Fiquei vendo figuras em um livro... E joguei um jogo com minha babá e meu irmão... Foi isso” (Laillier, 2019, p. 924). Quando, durante seu relato, Maxence, apresentado pela pesquisadora como sendo bastante loquaz, pergunta a ela: “O que você comeu ontem?”, ela responde: “Não sou eu quem vai contar nada, é você”; ele também pergunta várias vezes para que servem os exercícios. Para a pesquisadora, a criança demonstra “[...] uma certa resistência à autoridade, um desejo de impressionar um adulto” (Giraud, 2019, p. 790). Por sua vez, Mathis, carente, segundo os(as) pesquisadores(as), de segurança e tranquilidade quanto à cultura escolar e “bastante insolente”, ironiza um exercício; ele faz, em suas palavras, uma “piada” e se dirige malcriadamente ao pesquisador: “Ah, você não é inteligente!” (Laillier; Court, 2019, p. 832). Quer se trate ou não de “estratégias” das crianças (voltaremos a isso depois), parte delas se esforça para desestabilizar a assimetria de uma situação de teste que reproduz um trabalho escolar que já elas realizam durante a jornada com seu(sua) professor(a).

⁵ Dentre vários trabalhos que tratam dos desempenhos linguísticos desiguais desde a mais tenra idade, um estudo recente (Grobon; Panico; Solaz, 2019) mostra que se, com a idade de 2 anos, as desigualdades socioeconômicas já são bem acentuadas nesse âmbito, mas isso não ocorre com o desenvolvimento motor. Por sua vez, as desigualdades sociais de saúde também estão fortemente ligadas aos recursos econômicos e culturais das famílias.

Entre as “crianças de classes médias”, Rebecca manifesta, em especial, “desconfiança e resistência” no decorrer dos exercícios linguísticos e busca “[...] sair do contexto de interação imposto” (Nicaise; Denave, 2019, p. 551). De todas as crianças, é sem dúvida ela quem mais claramente demonstra se esforçar para questionar a relação de dominação ou, mesmo, buscar uma simetria com a pesquisadora, submetendo-a a uma enxurrada de perguntas: “Por que não ficamos na aula?”, “Por que fui escolhida para fazer os exercícios?”, “Por que você quer observar as crianças?”, “Para que serve o que você faz?”, “Onde você trabalha?” (Nicaise; Denave, 2019, p. 552). Um pouco depois, ela faz ainda mais perguntas à pesquisadora: “Por que você não observa as outras crianças?”, “Você mostra as histórias para elas, como para mim?”, “Você faz para elas as mesmas perguntas que para mim?” (Nicaise; Denave, 2019, p. 552). Rebecca pretende, além disso, retomar o controle da situação de pesquisa, impondo à pesquisadora o local que escolheu para realizar os exercícios linguísticos, mas também recusando-se, de início, a fazer o relato esperado:

Pesquisadora: Você pode me contar o que você fez desde que saiu da escola até o momento em que foi dormir?

Rebecca: Eu não lembro mais. [silêncio]

Pesquisadora: De nada?

Rebecca: De nada [silêncio longo]. Por quê? Isso é ruim para você?

Pesquisadora: [risadinha] Não, claro que não. Mas você não quer tentar se lembrar um pouquinho? [silêncio] Depois da escola...

Rebecca: Eu não me lembro. [silêncio] [...].

Após algumas novas tentativas da pesquisadora e respostas da Rebecca, os pesquisadores apontaram: “[*ela se levanta e se deita em uma pequena cama dobrável situada atrás da mesa*]”. (Nicaise; Denave, 2019, p. 556).

Criada em uma “[...] família homoparental na qual suas duas mães têm perfis sociais dissonantes”, Rebecca revela ter um “bom espírito crítico” (Nicaise; Denave, 2019, p. 511). Nessa situação de teste, ela se esforça, por sua vez, para conduzir a pesquisa da qual participa. É como se pedisse à pesquisadora que se submetesse a uma exigência de justificativa, a fim de conhecer as causas e as consequências do teste e poder consentir em participar dele ou não. Ao demandar à pesquisadora se seu esquecimento sobre os eventos passados era “ruim” para ela, Rebecca a obriga a repetir a pergunta, usando um eufemismo – era só se lembrar “um pouquinho” – e a demonstrar reflexividade para manter seu papel e lugar de pesquisadora. A “risadinha” da pesquisadora não refletiria uma situação em que, de certa forma, a caça virou caçador, em que o adulto responsável por fazer as perguntas também se vê submetido à enxurrada de perguntas dessa criança? Será que Rebecca está tão cansada, como interpretam os pesquisadores, a ponto de se deitar em uma cama na sala que ela mesma escolheu para fazer essa série de exercícios no fim do turno escolar?

De qualquer forma, é o corpo da criança que se oferece como resistência, inclusive por meio de suas falhas, quando os recursos linguísticos, mesmo altamente desenvolvidos por Rebecca, não lhe permitem superar os da pesquisadora e pôr fim ao teste. Quando é impossível ter a palavra final diante do adulto, é o corpo que, por assim dizer, sai de férias e, pela sua retirada, coloca um ponto final nos esforços da pesquisadora em fazer a criança falar. Sem dúvida alguma, “[...] a linguagem constitui um recurso para exercer seu poder” (Woollven *et al.*, 2019, p. 1070), mas o próprio corpo tem algo a dizer: não tanto pela força, mas pela retirada ou apagamento.

Grupo das crianças das classes populares

Nesse teste, as crianças em situação familiar de grande vulnerabilidade ilustram, de diferentes maneiras, o lugar central do corpo, justamente quando faltam recursos linguísticos e, por assim dizer, “quando não há nada além do seu corpo”, retomando aqui o título da obra de

Dambuyant-Wargny (2006) sobre o autocuidado e sua ausência em situações de vulnerabilidade de adultos sem domicílio fixo ou em abrigos precários.

Balkis, cuja família não tem domicílio fixo e vem da Argélia, tendo passado pela Espanha, não demonstra apenas suas insuficiências linguísticas em francês, mas também uma certa autoconsciência linguística (Forlot, 2010). “Como é isso em francês?”, ela pergunta à pesquisadora, mostrando um pacote de cereais em uma imagem, “como isso se chama?”. Embora, no início, a pesquisadora não respondesse às suas perguntas sobre o nome das coisas presentes nas imagens para não se desviar das instruções gerais do protocolo de pesquisa, Balkis conseguiu fazer com que ela separasse as sílabas, “Ce-re-ais”, para então poder dizer a palavra inteira. O início de seu relato sobre o fim do dia anterior é marcado pela participação visível de seu corpo em sua fala:

Pesquisadora: Sim? O que você fez ontem?

Balkis: Eu faço [silêncio]. Eu brinquei. Depois eu, eu fiz na aula. E depois eu na cantina. Eu estou brincando. [*Ela faz um esforço para falar.*] I, e depois, eu na escola. Eu lá [*ela engole em seco e faz força para falar*]. Eu lá... [silêncio, *ela recupera o fôlego pois estava em apneia*]. E, e, na... [*ela inspira com força*] e na escola (Piluso; Henri-Panabière, 2019, p. 226).

Nessa situação de teste, a expressão de Balkis não é marcada apenas pelos numerosos silêncios e “não sei”. Suas “tensões” são palpáveis e notadas pelos pesquisadores em suas transcrições, a ponto de, em diversas ocasiões, ela ficar sem ar e forçar a voz para falar em apneia. Nos casos de “aqui, você não tem voz”, como insistia um menino cujos pais vinham da Costa do Marfim, no âmbito de outra pesquisa em escola infantil (Rayna, 2014, p. 179), a fala é antes de tudo uma encarnação completamente carnal: ficar sem voz é, antes de tudo, ficar sem fôlego. Aqui, outra vez, é o corpo que resiste e marca seus esforços para falar em francês. O teste coloca em evidência, de maneira brutal, as condições vitais de toda fala. Como falar quando as “tensões” são tão fortes que tiram o fôlego?

No que tange às demais crianças cujos pais migrantes vivem em situação de grande vulnerabilidade, salientamos também as diversas palavras ou observações de Libertad indicadas como “incompreensíveis” pelos(as) pesquisadores(as) na transcrição de sua interação com a pesquisadora, assim como seu “tom muito baixo”, que a obriga a apontar várias vezes: “não entendi” (Piluso; Woollven, 2019, p. 144-145). Aqui, de novo, a fala da criança se esquia: o corpo exposto impede tacitamente que fale e, por sua vez, traz dificuldades à pesquisadora.

No grupo dos meninos, Yles demonstra, segundo a pesquisadora, “dificuldades de compreensão” (Court, 2019, p. 269), ao mesmo tempo que aproveita o relato esperado para contar o que gosta de fazer: assistir a um canal de *unboxing* de brinquedos no YouTube. O exercício com Ashan transforma-se em um “diálogo de surdos” (Lahire; Piluso, 2019, p. 183): ele é marcado por vários silêncios longos, de sete a oito segundos, como apontam os(as) pesquisadores(as), por “eu não sei” e recusas repetidas, mas também por uma manifestação de impaciência para mudar de atividade ao interpelar a pesquisadora – “E agora? O que a gente faz?”. Ashan começa perguntando à pesquisadora se gostaria que ele contasse as “besteiras” que fez no dia anterior. Depois, emenda sucessivamente o que caracteriza como “brincadeiras”: por exemplo, afirmando “ontem eu era um bebê” quando, em um exercício anterior, brincou de imitar a voz de um “velhinho”, personagem da história que iria contar. Intercalando “velhinho” e “bebê”, Ashan retrata identidades cambiáveis. Ele segue: “Ontem, eu comi o carnaval [risos], não é verdade, é brincadeira!”; ele acrescenta também, rindo: “na cantina da escola, eu pedi centenas de crepes. E eu comi centenas” (Lahire; Piluso, 2019, p. 183).

A questão das “brincadeiras” das crianças é objeto de poucos trabalhos das Ciências Sociais (Van der Geest, 2016), mas podemos nos arriscar a fazer aqui uma aproximação com a inversão

carnavalesca das hierarquias sociais e dos valores estabelecidos operada por uma cultura popular festiva, como Bakhtin (1970) analisava na obra de Rabelais. Assim como “a imagem grotesca do corpo” que Gargântua encarna, ligada a um excesso de comida, a de Ashan é capaz de comer “centenas de crepes”, com “Nutella”, é claro!

Essa dimensão de subversão da situação da pesquisa é, de outra maneira, destacada na análise que o psicólogo Henri Wallon propõe dessas “fabulações” das crianças. Segundo o autor, elas são da ordem de uma “[...] vingança contra os outros por ingenuidades passadas ou potenciais, uma vantagem preventiva e uma defesa, ao mesmo tempo que o prazer de poder ceder à atração do insólito do maravilhoso, delegando a seu parceiro o ridículo eventual da situação” (Wallon, 1989, p. 241).

É como se “essas invenções, bastante confusas”, retomando aqui como os(as) pesquisadores(as) as qualificam, não significassem apenas a recusa de Ashan em “jogar o jogo” do exercício (Lahire; Piluso, 2019, p. 183), mas também seus esforços para inverter a hierarquia manifesta na situação e as expectativas da pesquisadora, com um jogo de imaginação em que “[...] o interlocutor é considerado em vários graus como ingênuo, testemunha, cúmplice” (Wallon, 1989, p. 240). Suas palavras colocam em jogo outro uso da linguagem, uma “[...] fabulação lúdica [...] longe da que o adulto vê como a experiência objetiva e da explicação controlada” (Wallon, 1989, p. 240). Ashan não utiliza a linguagem para descrever exatamente o que fez no dia anterior, como lhe pede a pesquisadora, mas para debochar dela: “Quando a criança quer fazer do adulto seu brinquedo ou seu cúmplice, o tom se torna muitas vezes jovial e de um igualitarismo bastante livre” (Wallon, 1989, p. 241). O menino se esforça, assim, para desvirtuar a situação do teste para que nela também a pesquisadora, de uma outra forma, seja obrigada a separar a realidade da ficção cômica. De fato, não estaria ela, diferentemente da criança, vulnerável nessa situação? Não ficariam os pesquisadores dependentes das crianças quando tentam fazê-las falar? No fim, são sempre eles que têm a primeira e a última palavra na pesquisa, quaisquer que elas sejam.

“Estratégias” ou “táticas” das crianças?

Em vez de falar em “estratégias” de resistência das crianças, o termo “tática” (De Certeau, 1980) nos parece mais apropriado. Mesmo que ele não signifique necessariamente uma vontade explícita e voluntária de oposição por parte das crianças, indica tratar-se de uma “arte dos fracos” jogada no campo definido e ocupado pelos adultos. É essa ausência de lugar “próprio” que caracteriza a infância, pelo menos a vida cotidiana delas, em casa, na escola ou mesmo na pesquisa. Ainda que essas táticas das crianças possam ser da ordem de uma resposta que não respeita a instrução dos(as) pesquisadores(as) ou de um “diálogo de surdos” que reduz a assimetria de uma relação de força, elas se exprimem, antes de tudo, por uma presença “corporificada” (Haraway, 2007). É pela presença *in situ* do corpo que as próprias fraquezas e falhas das crianças podem se tornar obstáculo às estratégias dos adultos (Fingerson, 2011). Nesse sentido, o próprio silêncio das crianças é eloquente (Spyros, 2011, 2016): ele exprime, pelo corpo, uma violência simbólica da parte dos adultos que não pode ser justificada do ponto de vista das crianças. Além disso, na medida em que “[...] participaram da pesquisa pais cujos filhos não são os que apresentam maiores dificuldades na escola” (Renard *et al.*, 2019, p. 1001), a “desconfiança” inicial de uma parte dos pais (Lahire, 2019b, p. 63), em especial daqueles em situação de vulnerabilidade, demonstra bem sua distância social em relação aos(as) pesquisadores(as), manifestada talvez, por sua vez e à sua maneira, nas reticências dos filhos.

Em todo caso, as “táticas” das crianças nessa situação de teste mostram sua atividade em uma relação de dominação. Não há necessidade de opor fraquezas e forças das crianças, mas de compreender suas relações complexas. Para além da vulnerabilidade linguística de algumas crianças,

devemos pensar aqui como “vulnerabilidade” e “resistência” trabalham juntas, ligadas à exposição do corpo (Butler, 2016). Como forma social e política, a resistência é informada pela vulnerabilidade, em vez de ser somente um de seus opostos. Não há apenas resistência à vulnerabilidade, mas esta também pode ser igualmente compreendida como parte de uma resistência política – “[...] a vulnerabilidade pode ser uma maneira de ao mesmo tempo ficar exposto e ser *agentic*” (Butler, 2016, p. 24). Ademais, para a autora, a vulnerabilidade não é de ordem subjetiva, mas, sim, uma relação com um campo de objetos, forças e paixões que nos afetam.

Além disso, como sublinha Rochex (2019), compreender a gênese das disposições das crianças requer conjugar socialização e desenvolvimento. Sem dúvida, a referência a Durkheim é útil para reforçar a sugestibilidade das crianças e a força da influência do poder dos adultos (Lahire, 2019b, p. 59)⁷. Entretanto, ela se reduz a propor uma interiorização e uma incorporação de disposições que são apenas uma das facetas desses processos de socialização e que, ainda, tratam o corpo como um “lembrete” (Bourdieu, 1980, p. 115). Contudo, de acordo com Wallon (1985, p. 40), devemos contar com uma compreensão das situações que não se confunda com uma compreensão que opera sobre símbolos: “[...] dois sistemas heterogêneos de funções que estão em disputa [...]. Em um, os meios de ação são o movimento; no outro, a atividade simbólica”. Entre um e outro, insiste Wallon (1985), “[...] sua coexistência, sua concorrência são ricas em contradições, em conflitos”. É também em termos de conflitos que se pode, ainda segundo Wallon (1985), pensar a pluralidade dos meios em que a criança atua, mas também sua evolução. E, precisamente, essas mudanças deixam abertas as “possibilidades”: “A cada etapa alcançada, a criança deixa para trás possibilidades que não se apagam. A compreensão da criança sobre o adulto que se tornará não segue, portanto, um caminho sem cruzamentos, bifurcações ou desvios” (Wallon, 1968, p. 15).

Para pesquisas atentas aos pontos de vista das crianças

As relações de poder entre adultos e crianças são inevitáveis, como mostram vários trabalhos no âmbito dos *childhood studies* (Alanen; Mayall, 2001; James; Jenks; Prout, 1998; Lee, 2001). Os dados empíricos em *Enfances de classe* demonstram que elas podem ser reforçadas tanto pelas escolhas metodológicas e teóricas como pelas práticas dos sociólogos nas situações de pesquisa. Em contrapartida, pode-se ver, em diversas pesquisas com crianças⁸, sem que seja aqui possível detalhar os dispositivos e os recursos teóricos mobilizados, o esforço para circunscrever essa dominação e pensar nos seus efeitos. Esses trabalhos traduzem a preocupação com abordagens metodológicas que favoreçam a expressão das crianças sem condicioná-la a expectativas normativas prévias.

⁶ Tradução de “[...] vulnerability can be a way of being exposed and agentic at the same time” (Buttler, 2016, p. 24). *Agentic* remete a *agency*, que se traduz com frequência no francês como “potência de agir”, mesmo se as significações da palavra em inglês sejam precisamente objeto de debates, sobretudo na área da infância (Garnier, 2015b).

⁷ Em *Éducation et Sociologie* [Educação e Sociologia (2011)], Durkheim (1980, p. 64) compara a situação de dependência das crianças a um “[...] estado de passividade inteiramente comparável àquele em que a pessoa hipnotizada se encontra artificialmente colocada”, o que o faz então escrever: “[...] temos razão para ficarmos assustados com a extensão do nosso poder” (Durkheim, 1980, p. 65). Para uma análise dessa conexão entre socialização e hipnose, ver Garnier (2000).

⁸ Outros trabalhos centram-se nas práticas profissionais que visam exatamente suscitar ou dar voz às crianças ou a falar por elas, como é o caso de assistentes sociais no ambiente escolar, confrontadas com a questão do “interesse próprio” das crianças entre as esferas familiar e escolar (Garnier, 1997). O interesse desses trabalhos é permitir um distanciamento dessa fábrica de fala infantil e das suas disputas sociais, políticas e epistemológicas. Por não estarem diretamente envolvidos, permitem uma análise dos processos e o desenvolvimento dos debates suscitados, o que significa que uma pesquisa com as próprias crianças se encontra já de início confrontada com o espaço crítico aberto pela representação delas.

Assim, o processo de “visita guiada”, no qual são as crianças que mostram aos(as) pesquisadores(as) seu ambiente de vida – seja o seu quarto (Dauphragne; Roucoux; Berry, 2012) ou um local de acolhimento coletivo (Draghici; Garnier, 2019; Rayna; Garnier, 2017) –, exige concretamente que se “sigam” as crianças, evitando pressupostos sobre o que é importante para elas na situação de pesquisa. Liderada pelas crianças com uma máquina fotográfica, a “visita guiada” pretende dar-lhes controle sobre essa situação, apoiando-se principalmente em sua capacidade de expressão não verbal. Os(as) pesquisadores(as) valorizam, dessa forma, sua *agency*, mostrando, ao mesmo tempo, o que esta deve aos recursos que eles(elas) colocam à disposição das crianças para que a *agency* possa se manifestar. Nesse sentido, a *agency* das crianças é menos um pressuposto da pesquisa do que um de seus resultados, ligados às condições de produção (Garnier, 2015b).

Ademais, mobilizar também, na pesquisa, o entorno próximo das crianças permite incluir outros pontos de vista igualmente situados e reconhecer suas interdependências. Dessa maneira, tanto os pais quanto os(as) profissionais podem identificar, nas fotos tiradas por uma criança (por exemplo, os seus amigos, o patinete fotografado na sala de bicicletas, os brinquedos do pátio etc.), traços de sua vida compartilhada entre a casa e o estabelecimento de acolhimento (Garnier, 2017). Por fim, duplicar a atividade fotográfica das crianças com filmagens possibilita o exercício de um retorno crítico e reflexivo sobre a atividade dos(as) pesquisadores(as) e incentiva o controle de suas próprias operações interpretativas, compartilhando-as (Rayna; Garnier, 2018).

Além das metodologias visuais, da observação etnográfica e da construção de roteiros baseados em “assuntos” cotidianos das crianças (Danic; Delalande; Rayou, 2006), outros caminhos vêm sendo abertos, hoje, no ramo dos meios de expressão artística, como é o caso dos alunos migrantes de 6 a 16 anos fazendo aulas sobretudo de Teatro Fórum e de Teatro *Clown*, metodologias que permitem que os jovens “brinquem” com a situação, ao mesmo tempo que exigem dos(as) pesquisadores(as) uma abertura para o imprevisto (Armagnague; Rigoni, 2016). Além disso, a pesquisa “pelos pares”, para jovens que passaram pela assistência social na infância, possibilita construir um dispositivo próprio para incentivar sua expressão (Robin; Mackiewicz; Ackermann, 2017).

É bastante recente a exploração de metodologias que recorrem a jogos em diferentes direções. Apresentamos aqui dois exemplos. O primeiro se baseia na construção de “jogos sérios sociológicos” com crianças de 6 anos, apresentados sob a forma de três *quiz*es online inspirados em processos de projeção da psicologia, para identificar as representações, as preferências e os pontos de vista das crianças sobre o mundo social em três universos: a vida cotidiana, os animais e as ocupações (Camus; Geay; Pagis, 2020). O segundo constrói um jogo de cartas denominado “sete famílias”, para mostrar como crianças de 5 anos, reunidas em trios mistos ou não mistos, classificam uma cultura material ligada às atividades físicas e, ao fazê-lo, expressam suas posições de acordo com a idade e o gênero em face de outras crianças (Garnier, 2020a).

Transformado em ferramenta metodológica, esse tipo de jogo permite que os sociólogos analisem as operações práticas de classificação social mobilizadas diariamente, na maioria das vezes de forma implícita e tácita (Boltanski; Thévenot, 2015). Inicialmente implementada com adultos, essa metodologia pode ser adaptada integralmente para as crianças. Ela parece não apenas mais atrativa do que metodologias de entrevistas coletivas clássicas e, pela sua natureza visual, mais adequada para crianças pequenas, mas sobretudo possibilita limitar os efeitos da imposição de problemáticas, incentivando as trocas entre crianças sob suas próprias perspectivas.

Como nas outras pesquisas mencionadas, trata-se, em todo caso, de ficar atento aos formatos de testes que convêm à expressão das crianças. Para além do seu consentimento, que não pode ser reduzido ao de seus pais, trata-se de escutá-las de verdade, de levá-las a sério, exercendo, ao mesmo tempo, uma reflexividade crítica sobre o quanto essa expressão se deve às suas condições

de produção pelos adultos. De fato, é tanto a vulnerabilidade das crianças como as suas forças que requerem pensar não apenas na crítica a uma ordem social desigual, mas também em formas de crítica enraizadas em contextos sociais específicos e, sobretudo, nas situações de pesquisa que confrontam crianças e adultos.

Conclusão

Não há necessidade de opor pesquisas objetivas e subjetivas, mas de informar o que os(as) pesquisadores(as) fazem em seus “negócios” com as crianças. Aqui, como em outros contextos, trata-se de “[...] tentar conhecer o que o cientista faz” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1983, p. 24), inclusive, e mais ainda, em um trabalho empírico que mobiliza crianças. A situação de pesquisa, mesmo sendo bastante diferente de situações familiares, compartilha com elas a característica de ser, de imediato, destinada às crianças. Desde o nascimento, as crianças são confrontadas com um mundo preexistente que lhes impõe sua influência, com uma violência simbólica evidenciada nos testes em *Enfances de classe* e, também, com violência física quando, por exemplo, as tensões que a pesquisa pode suscitar tiram o fôlego, especialmente de crianças já confrontadas com a violência do cotidiano. Retomando algumas das transcrições das interações entre crianças e adultos mobilizadas nessa obra, podemos mostrar os pontos cegos de uma análise centrada nas desigualdades linguísticas e em uma relação de dominação, seja o papel do corpo das crianças, seja as maneiras como elas podem, por sua vez, dificultar o trabalho dos(as) pesquisadores(as).

Na medida em que sua meta seria o “lado bom da vida” em “uma vida difícil”, a de um “mundo desigual em que as vidas atravessadas pelo jogo de poderes não se equivalem” (Butler, 2014), a ética da pesquisa exige não apenas pensar nas assimetrias de poder, mas também dar às crianças os recursos necessários para, na medida do possível, tornar efetivo o controle que elas podem ter sobre os momentos e as situações em que a pesquisa se desenvolve. Se há acordo sobre a importância de se trabalhar por “[...] políticas democráticas de redução de desigualdades” (Lahire, 2019b, p. 50), não seria indicado começar pelo próprio trabalho de pesquisa? Trata-se, aqui, não apenas de se esforçar para implementar uma “simetria ética” entre pesquisadores(as) e crianças (Christensen; Prout, 2002), mas de avivar o potencial emancipatório que a pesquisa pode trazer para elas.

Assim como suas fragilidades, é importante não naturalizar as forças das crianças: trata-se de compreendê-las como manifestações inscritas sempre nas relações de força com os(as) pesquisadores(as). Resta-nos, como destaca Haraway (2007), aprender a “ver de baixo”, para tentar acessar os pontos de vista dos “dominados”; isso porque seria ingênuo e enganoso pretender acessar de imediato a sua própria perspectiva, e porque esses pontos de vista das crianças são também “situados” e não “inocentes”. É um trabalho crítico a ser retomado constantemente, como já apontava Merleau-Ponty (1988, p. 90-91): “É preciso saber identificar pouco a pouco o que vem de nós e o que vem dela [criança]. Em suma, a relação entre observação e ação, teoria e prática, nunca é uma relação de conhecimento puro, mas uma relação de existência; com críticas suficientes, pode-se esperar constituir conhecimento real”. Os esforços do sociólogo para conhecer os pontos de vista das crianças não são de uma ordem diferente daqueles que o filósofo ou o psicólogo convidam a fazer: “É definitivamente o mundo dos adultos que o ambiente impõe a ela [criança], e disso resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental. Mas isso não significa que o adulto tenha o direito de conhecer na criança apenas o que ele pressupõe” (Wallon, 1968, p. 15). Se a pesquisa sobre a infância é obra bastante recente nas Ciências Sociais, essas antigas recomendações também servem para os sociólogos de hoje, convidando-os a analisar como suas escolhas metodológicas e epistemológicas podem favorecê-la ou, ao contrário, dificultá-la.

Referências

- ALANEN, L.; MAYALL, B. **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, 2001.
- ARMAGNAGUE, M.; RIGONI, I. Saisir le point de vue de l'enfant: enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. **Recherches qualitatives**, [s. l.], Hors-série, n. 20, p. 311-329, 2016.
- BAKHTIN, M. **L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance**. Paris: Gallimard, 1970.
- BECKER, H. S. **Faire preuve: des faits aux théories**. Paris: La Découverte, 2020.
- BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- BOLTANSKI, L. **De la critique: précis de sociologie de l'émancipation**. Paris: Gallimard, 2009.
- BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. Comment s'orienter dans le monde social. **Sociologie**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 5-30, 2015 [1983]. Disponível em: <http://sociologie.revues.org/2501>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- BOURDIEU, P. (org.). **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **Le métier de sociologue: préalables épistémologiques**. Paris: Mouton, 1983.
- BUTLER, J. **Qu'est-ce qu'une vie bonne?** Paris: Payot, 2014.
- BUTLER, J. Rethinking vulnerability and resistance. In: BUTLER, J.; GAMBETTI, Z.; SABSAY, L. (org.). **Vulnerability in resistance**. New York: Duke University Press, 2016. p. 12-27.
- CAMUS, J.; GEAY, B.; PAGIS, J. Des serious games sociologiques dans la cohorte d'enfants ELFE: faire jouer les enfants pour accéder à leurs visions du monde. **Bulletin de méthodologie sociologique**, [s. l.], v. 146, n. 1, p. 99-123, 2020. Disponível em: <https://www.ined.fr/fichier/rte/129/cote-recherche/Publications/BMS-146-article-questionnaire-ELFE-vfrancaise.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- CHAMBOREDON, J.-C. **Le métier d'enfant: vers une sociologie du spontané**. Paris: OCDE/CERI, 1975.
- CHATEAURAYNAUD, F.; TORNAY, D. **Les sombres précurseurs: une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque**. Paris: Éd. de l'EHESS, 1999.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- COURT, M. Ilyes: la vie fragile. In: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. p. 231-272.

- DAMBUYANT-WARGNY, G. **Quand on n'a plus que son corps**: soins et non-soin de soi en situation de précarité. Paris: Armand Colin, 2006.
- DANIC, I.; DELALANDE, J.; RAYOU, P. **Enquêter auprès d'enfants et de jeunes**: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes: PUR, 2006.
- DAUPHRAGNE, A.; ROUCOUS, N.; BERRY, V. Les biens de l'enfant dans l'espace domestique: logiques enfantines et dynamiques familiales. **Tsantsa**, Bern, n. 17, p. 28-37, 2012.
- DE CERTEAU, M. **L'invention du quotidien**, t. 1: arts de faire. Paris: Union Générale d'Éditions (UGE), 1980.
- DRAGHICI, C.; GARNIER, P. Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants: enjeux politiques et épistémologiques. **Recherches en éducation**, Nantes, n. 39, p. 17-29, 2019.
- DURKHEIM, É. **Éducation et sociologie**. Paris: PUF, 1980.
- FINGERSON, L. Children's bodies. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M.-S. (org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 217-227.
- FORLOT, G. "Oh là là, ça c'est vraiment de l'anglais!": discours métalinguistiques évaluatifs et processus identitaire en contexte migratoire. **Langage et Sociétés**, Paris, v. 134, n. 4, p. 79-100, 2010.
- GARNIER, P. **Ce dont les enfants sont capables**: marcher, travailler, nager, XVIIIe-XXe siècles. Paris: Métailié, 1995.
- GARNIER, P. **Les assistantes sociales à l'école**. Paris: PUF, 1997.
- GARNIER, P. La socialisation en procès: conflits, enjeux et dynamiques. **Ville, école, intégration (VEI)**, Lyon, n. 120, p. 9-17, 2000.
- GARNIER, P. Childhood as a question of critiques and justifications: insight into Boltanski's sociology. **Childhood**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 447-460, 2014.
- GARNIER, P. Between young children and adults: practical logic in families' lives. *In*: ALANEN, L.; BROOKER, L.; MAYALL, B. (org.). **Childhood with Bourdieu**. London: Palgrave Macmillan, 2015a. p. 57-77.
- GARNIER, P. L'agency des enfants: projet politique et scientifique des "childhood studies". **Éducation et Sociétés**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 159-173, 2015b.
- GARNIER, P. **Sociologie de l'école maternelle**. Paris: PUF, 2016.
- GARNIER, P. Enfants, parents, professionnelles: regards croisés sur la culture matérielle. *In*: GARNIER, P.; RAYNA, S. (org.). **Recherches avec les jeunes enfants**: perspectives Internationales. Bruxelles: Peter Lang, 2017. p. 111-133.
- GARNIER, P. Jouets ou matériels sportifs?: une culture matérielle analysée du point de vue des jeunes enfants. **Sciences sociales et Sport**, Paris, v. 16, n. 2, p. 127-145, 2020a.
- GARNIER, P. Penser les inégalités sociales entre enfants: retour sur les méthodologies de recherche sur/avec les enfants. **Revue des sciences sociales**, Strasbourg, n. 64, p. 54-61, 2020b.

GARNIER, P.; BROUGÈRE, G.; RUPIN, P.; RAYNA, S.; LA VALLE. L'accueil des enfants de 2-3 ans: regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif. **Revue des politiques sociales et familiales**, [s. l.], n. 120, p. 9-20, 2015.

GARNIER, P.; RAYNA, S. La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. *In*: LEHRER, J.; BIGRAS, N.; CHARRON, A.; LAURIN, I. (org.). **La recherche en éducation à la petite enfance**. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2021. p. 651-668.

GIRAUD, F. Maxence ou le goût des chiffres. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. p. 747-791.

GROBON, S.; PANICO, L.; SOLAZ, A. Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. **Bulletin épidémiologique hebdomadaire**, Paris, n. 1, p. 2-9, 2019. Disponible em: http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/pdf/2019_1_1.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

HARAWAY, D. Savoirs situés: la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. *In*: HARAWAY, D. **Manifeste cyborg et autres essais**. Paris: Éd. Exils, 2007 [1988]. p. 107-142.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

LABOV, W. **Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des États-Unis**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.

LAHIRE, B. **Tableaux de famille: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1995.

LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Le Seuil, 2019a.

LAHIRE, B. Étudier les inégalités à l'échelle des enfants. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019b. p. 19-90.

LAHIRE, B. Introduction: l'enfance des inégalités. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019c. p. 11-18.

LAHIRE, B.; PILUSO, C. Ashan: vivre seul avec sa mère dans un foyer de sans-abri. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. p. 147-186.

LAILLIER, J. Valentine: grandir aujourd'hui dans la bourgeoisie parisienne. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. p. 883-925.

LAILLIER, J.; COURT, M. Mathis ou la difficile conversion des ressources économiques en capital scolaire. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. p. 792-834.

LEE, N. **Childhood and society: growing up in an age of uncertainty**. London: Open University Press, 2001.

LIGNIER, W. La barrière de l'âge: conditions de l'observation participante avec les enfants. **Genèses**, [s. l.], v. 73, n. 4, p. 20-36, 2008.

MERLE, P. **Les notes: secrets de fabrication**. Paris: PUF, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty à la Sorbonne**: résumé de cours 1949-1952. Grenoble: Cynara, 1988.

NICAISE, S.; DENAVE, S. Rebecca: deux mères et un bon esprit critique. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 511-558.

PAYET, J.-P.; GIULIANI, F. Introduction: rencontrer, interpréter, reconnaître: catégorisation et pluralité de l'acteur faible. *In*: PAYET, J.-P.; ROSTAING, C.; GIULIANI, F. (org.). **La relation d'enquête**: la sociologie au défi des acteurs faibles. Rennes: PUR, 2010. p. 7-19.

PILUSO, C.; HENRI-PANABIÈRE, G. Balkis: dormir dans une voiture devant l'école. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 187-230.

PILUSO, C.; WOOLLVEN, M. Libertad: la vie très précaire d'une petite fille rom. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 101-146.

RAYNA, S. La vie quotidienne à l'école maternelle: qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres? *In*: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. (org.). **Petites enfances, migrations et diversités**. Bruxelles: Peter Lang, 2014. p. 165-191.

RAYNA, S.; GARNIER, P. (org.). **Recherches avec les jeunes enfants**: perspectives Internationales. Bruxelles: Peter Lang, 2017.

RAYNA, S.; GARNIER, P. Toddlers taking pictures of their preschool life: for a reflexive approach of qualitative research with young children. **Early Years**, [s. l.], v. 41, n.2-3, p. 305-321, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1493049>

RENARD, F.; MOQUET, C.; HENRY-PANABIÈRE, G.; GIRAUD, F. La maternelle n'est pas un jeu d'enfant. *In*: LAHIRE, Bernard (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 981-1006.

ROBIN, P.; JOIN-LAMBERT, H.; MACKIEWICZ, M.-P. Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté: spécificités éthiques et méthodologiques. **Sociétés et Jeunesses en difficulté**, [s. l.], n. 18, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sejed/8282>. Acesso em: 30 dez. 2023.

ROBIN, P.; MACKIEWICZ, M.-P.; ACKERMANN, T. Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde. **Sociétés et Jeunesses en difficulté**, [online], n. 18, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sejed/8385>. Acesso em: 30 dez. 2023.

ROCHEX, J.-Y. La genèse des dispositions, entre socialisation et développement?: conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue. *In*: DEPOILLY, S.; KAKPO, S. (org.). **La différenciation sociale des enfants**: enquêter "sur" et "dans" les familles. Saint-Denis: PUV, 2019. p. 73-105.

SPYROS, S. Researching children's silences: exploring the fullness of voice in childhood research. **Childhood**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 7-21, 2016.

SPYROS, S. The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011.

VAN DER GEEST, S. Scatological children's humour: notes from the Netherlands and anywhere. **Etnofoor**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 127-140, 2016.

VANHÉE, O. Anaïs: une petite fille qui aime diriger. *In*: LAHIRE, B. (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 835-882.

WALLON, H. **De l'acte à la pensée**. Paris: Flammarion, 1985.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: A. Colin, 1968.

WALLON, H. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: PUF, 1989.

WOOLLVEN, M.; VANHEE, O.; HENRI-PANABIERE, G.; RENARD, F.; LAHIRE, B. Lire et parler. *In*: LAHIRE, Bernard (org.). **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Seuil, 2019. p. 1061-1994.

Recebido em 20/08/2025

Aceito em 16/09/2025

Publicado online em 23/09/2025