

# PROMOTING NARRATIVES OF CHILDREN'S DAILY LIFE IN EDUCATIONAL INTERACTIONS<sup>1</sup>

PROMOVENDO NARRATIVAS DOS QUOTIDIANOS DAS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES EDUCATIVAS <sup>2</sup>

**Claudio Baraldi**

Dipartimento di Studi Linguistici e culturali

Università di Modena e Reggio Emilia

claudio.baraldi@unimore.it

---

---

**Resumo**

O artigo discute o uso do conceito de narrativas e facilitação do diálogo nos Estudos da Crianças, defendendo que as narrativas são importantes quer como construções sociais das realidades das crianças quer como meios de as crianças participarem na sua construção enquanto agentes sociais. A partir deste quadro, o artigo discute um estudo acerca dos modos de participação das crianças na construção de narrativas sobre as suas memórias pessoais, num contexto de sala de aula, e com o apoio de um facilitador. As narrativas produzidas nestas interações facilitadas foram impulsionadas pelas fotografias privadas das crianças sobre as suas memórias, entretanto descritas e comentadas na sala de aula. A análise salientou, em particular: (1) os tipos de narrativas produzidas nessas interações, e (2) os modos mais importantes de facilitação de participação das crianças e de produção das narrativas, nesse contexto de interação.

**Palavras-chave**

agência, narrativas, interação, facilitação, fotografias.

---

---

---

---

**Abstract**

The paper concerns the use of the concepts of narratives and facilitation of dialogue in childhood studies. The paper argues that narratives are important both as they are social constructions of the reality of children, and as children participate in the construction of narratives as social agents. Against this background the paper presents a study of some ways in which children participate in narrative constructions about their personal memories in classroom interactions, with the support of a facilitator. The narratives produced in these facilitated interactions were triggered by the children's private photographs about their memories, described and commented in the classroom. In particular, the analysis highlights (1) the types of narratives produced in these interactions, and (2) the most important ways in which children's participation and narrative production were facilitated in the interaction.

**Keywords**

agency, narratives, interaction, facilitation, photographs.

---

---

# The importance of narratives about children

Fisher (1987: 193) states that “narration is the context for interpreting and assessing all communication” and, as such, it is omnipresent in communication. Following Fisher, Somers (1994) and Baker (2006) defined narratives as communicative constructions in which the observed reality is interpreted and “storied”. Far from simply representing it, narratives constitute the meaning of reality. Therefore, narratives can be intended as social constructions in communication processes.

Narratives are plural and competing as the same events and phenomena may be narrated through different sets of categories. For example, Somers (1994) identifies ontological narratives (concerning the self), public narratives (constructed in public communication), conceptual narratives (elaborated in scientific communication), metanarratives (which give meaning to the basic orientations in society).

Narratives about children are very important in contemporary society (e.g. James, Jenks & Prout, 1998). The most important among these is that of the incomplete, incompetent, unskilled and developing children. Using Somers’s taxonomy, we can see that this is: (1) an ontological narrative about children’s ways of living; (2) a public narrative legitimizing education, but also political decisions, the specific treatment in courts, limitations of access to the media, and so on; (3) a conceptual narrative elaborated in Pedagogy and Psychology also on the basis of biology, and finally (4) a metanarrative of the whole society. Sociology of Childhood has recently proposed the different conceptual narrative of children’s agency. At a first glance, this narrative seems to stress out a view of children as actors able to act autonomously from external conditions, i.e. ‘the capacity of individuals to act independently’ (James & James, 2008, p. 9). What is basically asserted here is that children’s actions are not determined by adults’ actions. However, it has been observed that ‘the concept of agency draws

attention to children’s subjectivities as independent social actors within the social, moral, political and economic constraints of society’ (James & James, 2008, p. 11). Consequently, the narrative of children’s agency describes the relationship between children’s ‘independent’ actions and social structures, rather than independent actions themselves. This narrative also focuses on the ‘constraints’ of children’s action (Bjerke, 2011; James, 2009; Mayall, 2002; Moosa-Mitha, 2005; Valentine, 2011). According to this conceptual narrative, social structures predefine the range of children’s choices.

The social constraints of children’s agency are explained in the context of a hierarchical, although dynamic, generational order of relationships (Alanen, 2009). This narrative explains the predefined range of children’s actions through a set of ‘relational constraints’, confirming the predefined structuring of children’s opportunities of participation (Prout, 2011), by asserting that ‘a generational order is a structured network of relations between generational categories that are positioned in and act within necessary interrelations with each other’ (Alanen, 2009, pp. 161-162). Therefore, this narrative focuses on the hierarchical relationships which involve children and can offer opportunities, but above all limitations for children’s agency.

The ontological narrative produced in those contexts in which children are directly involved (education, families, social services, etc.) is particularly meaningful. It is important to recognize that narratives can be relevant for children’s understanding and action only if they are produced in communication processes that involve them (Winslade & Williams, 2012), i.e. as ontological narratives in daily life. For example, the narrative of ‘incompetent children’ has social relevance only if adult-children interactions highlight the children’s self as lacking autonomous access to knowledge and adults’ provision and assessment of this access.

A paramount question is if the range of children’s actions in their daily life can be predefined by social structures and relational constraints. The question is: ‘To what extent do – and can – children contribute to social change?’ (James & James, 2008, p. 11). More precisely, this question concerns the interplay between narratives about children, on the one hand, and children’s participation in the construction of narratives on the other. This requires an alternative conceptual narrative.

# The social construction of narratives

As we have seen, rather than being individual activities, narratives are products of communication processes. As Fisher suggests, narratives are produced in all communication processes. This implies they should be analyzed as products of communication. According to the German sociologist Niklas Luhmann (1995, 2012), communication is accomplished when a participant's action (e.g. telling) and the information produced through this action (e.g. the story that is told) are understood by other participants. Understanding can in its turn enhance a new action (e.g., commenting on the story that has been told), which shows that communication has been achieved. Therefore, in this perspective, networks of communications are only visible as chains of actions displaying the achievement of understanding.

In particular, interactions are communication networks to which *all* participants can contribute through their actions. The continuity of participants' actions is made possible by mutual perception, in cases of physical presence, telephone calls, internet chats or similar. Important interactions are included in more complex social systems (Luhmann, 1995; 2013). For example, teacher-student interactions are included in the education system, or parents-children interactions are included in the family. These systems include networks of communication going beyond the simple interaction. In some cases (e.g. family), the social system is mainly, if not exclusively, reproduced through a large number of interactions. In other cases, such interactions, although appropriate, are not sufficient to accomplish the social system (e.g. the education system, in which written communication, and now communication on internet, is particularly important).

Narratives are produced in both specific interactions and wider social systems in which interactions are included. For instance, the narrative of children as incomplete and incompetent is produced in both specific classroom interactions (as ontological and public narratives) and the education system (as metanarrative and pedagogical conceptual narrative). Hence, although produced in interactions, narratives of chil-

dren are always contextualised in wider social systems, namely the education system.

On the one hand, narratives support the shaping of communication networks. For example, the conceptual and metanarrative of incomplete children has enhanced the historical building of the education system. On the other hand, communication networks produce narratives. For example, new forms of interactions in the education system can enhance the new ontological and public narrative of children's agency.

---

## From narratives of children to children who participate in the communicative construction of narratives

The complex relationship between children and narratives is blurred by the idea that children's agency is only a narrative, an idea promoted by those scholars who observe the primacy of the generational order and relational constraints. Clearly, not only are children a product of narratives, they also participate in the production of narratives in communication networks, and agency is also a basic condition for producing these narratives. To understand this aspect, it is first of the utmost importance to distinguish agency from participation in general terms.

We can observe that children's involvement in communication is visible through children's actions, i.e. through their *active* participation. These chains of actions allow to observe in which ways children actively participate in communication networks. In these networks, children's active participation is based on both the organization of specific interactions and

the structures of more complex social systems that include interactions (e.g. organization of classroom interactions and structures of the education system including these interactions).

The observation of children's participation in interactions has been the focus of Conversation Analysis (CA), which looks at the interaction as organization of sequences of actions, in which a given action (or 'turn') can 'project', either restricting or enlarging, opportunities for further actions (turns). CA has highlighted in which ways children's participation is visible in sequences of actions, and children's actions are both projected by interlocutors' previous actions and project interlocutors' new actions. An interesting case of sequence organization has been observed in classrooms, as the recursive production of a sequence of three turns (Mehan, 1979): teacher's Initiation, student's Response, and teacher's Evaluation (IRE sequence). The IRE sequence has been considered the basic organization of classroom interactions. In the IRE sequence, children's actions are responses to teachers' initiations and teachers can assess children's responses.

Research on children's active participation in interactions with adults has frequently shown that children's actions follow predetermined interactional patterns, as in the IRE sequence. The organization of IRE sequences, as well as of other interactions involving children in society, is based on a hierarchical structure, which is frequently produced in society. This structure concerns the definition of adults' and children's access to knowledge, therefore it concerns epistemic authority (Heritage & Raymond, 2005), defining adults' and children's different rights and responsibilities in producing knowledge. The IRE sequence shows how a hierarchical structure of epistemic authority conditions the organization of classroom interactions; in particular it conditions design and interplay of teachers' and students' actions. Therefore the hierarchical structure of epistemic authority also conditions children's active participation in classroom interactions (Walsh, 2011).

Research in CA, however, has also highlighted that in the interaction with adults: (1) children can 'respond' without displaying compliance (Hutchby, 2007) or can ignore adults' attempts to control their actions (Danby & Baker, 1998), therefore their actions can display 'resistance' to the hierarchical structure of interaction; (2) children can take the initiative, opening the interaction, negotiating and also conflicting with adults (Eckert, 2004; Wingard, 2007). Thus, CA

shows that, in some circumstances, children's active participation in interactions is neither controlled by adults, nor predefined by social structures. In these circumstances, children's participation shows their availability of choices of action (Harré & van Langenhove, 1999). The availability of choices of action indicates children's agency.

Agency, therefore, is not a synonym for active participation. As CA shows, *all* actions change the trajectory of the interaction. At this level, children's acceptance of adults' epistemic authority (e.g. in the IRE sequence) also influences the interaction. However, acceptance does not show children's agency, as it does not show their availability of choices of action. It does not show neither authority in producing knowledge, nor decision-making.

It is clear that children's contribution to social change is strongly limited by the existing hierarchical structures of communication that involves them. These structures limit the range of children's actions, although they can require children's active participation (e.g. children's responses to teachers' questions). Hierarchical structures block the consequences of children's actions in terms of social change. One consequence is that the display of children's agency implies the social construction of specific opportunities of children's display of epistemic authority and children's participation in decision-making (e.g. Fasulo, Loyd, & Padiglione, 2007). How can these opportunities be provided?

In the education system, agency can be observed as children's display of epistemic authority. Children's epistemic authority shows agency as it shows autonomous capacity of 'acting' knowledge in social interactions and availability of choices in 'acting' knowledge. Furthermore, as Sociology of Childhood has stressed, agency can also be observed as participation in decision-making, as decision-making requires autonomous choice of actions. Consequently, epistemic authority can be seen both as a specific manifestation of agency and as a premise for decision-making, depending on the social system in which children are involved (e.g. education and politics). In both cases, children's choice of alternative actions can enhance change in interactions and social systems, in the forms of both producing autonomous knowledge and making decisions.

Research can look at the ways in which children's choices (showing epistemic authority and decision-making) and adults' actions are interdependent in communication processes, in particular in interac-

tions. Research has highlighted forms of promotion of children's agency (e.g. Baraldi & Iervese, 2012; Clark & Percy-Smith, 2006; Graham & Fitzgerald, 2010; Hendry, 2009; Sinclair, 2004), showing that children have the opportunity to show their autonomous production of knowledge and to participate in decision-making. This research has shown that promotion of children's agency can produce a great variety of changes, not only regarding education, but also school or town administration and planning, management of cultural and social services, time (time banking), peer activities and relations and so on.

By upgrading children's epistemic authority in the interaction, and by improving their participation in decision-making, promotion of children's agency can also lead to change structures in complex social systems involving children, i.e. the relevance of evaluation of children's performances, children's roles in social systems, and expectations of children's learning and normative behaviors.

In particular, promotion of children's agency can create opportunities for children to introduce narratives including their perspectives, experiences and emotions. In other words, it can enable the construction of narratives that did not get space in the current social systems. Children's narratives can be promoted both in the specific interactions and in complex social systems that include such interactions. These narratives can show children's rights and responsibilities in constructing authority and decision-making. Against this background, Sociology can investigate children's agency and production of narratives in social systems, specially in interactions. The problem is how this investigation can work.

---

## Promoting narratives and children's agency.

### A (concluded) Italian project and an ongoing European project

I will now briefly introduce an Italian project in multicultural classrooms, aiming to enhance children's agency and production of narratives in classroom interactions. This project included the following actions: (1) collecting private photos regarding children's memories, with the support of teachers and parents; (2) using these photos to facilitate the production of shared narratives of children's memories in classroom workshops; (3) video-recording classroom workshops to understand and analyze facilitation, participation and narratives; (4) storing photos for analysis and future use in classrooms and schools. This project has been conducted in one primary school and two secondary schools in an Italian town where 20% of children attending primary and secondary schools have a migratory background, i.e. either they were born in another country or their parents are migrants (according to the Italian legislation, children belonging to both categories are considered migrants). The project has involved 165 children aged 9-12, attending 8 multicultural classes in 3 schools. It has included 24 workshops, 3 for each class, coordinated by a facilitator with a long-standing experience in working with children and photography. In these workshops, the collected photos have been used to facilitate the production of narratives of children's memories.

The facilitator has stimulated children's narratives and coordinated collective reflections on them. He has coordinated the production of descriptions, comparisons and sharing of the photos. The photos have been put in an archive, included in an Italian Open Source web platform, in which they have been combined with information about the authors and/or the owners, technical details, and the children's written description and comments. The archive has been created for both analytical purposes and future use in classrooms and schools.

This project is now continuing as an European project (SHARMED, Shared Memories and Dialogue), funded by the European Commission under the Erasmus+ Programme, Key Action 3 Support for policy reform. This project is coordinated by the University of Modena and Reggio Emilia (Italy), in partnership with the University of Suffolk (UK) and the Friedrich Schiller Universität Jena (Germany). The objective of SHARMED is producing, comparing and relating in a dialogical way children's memories of personal and cultural roots in multicultural classrooms, through the collection and use of photos. Moreover, the project aims to innovate education practices in the education systems, therefore to innovate the system itself, starting from practices in classroom interactions.

Both these projects (the experimental one in Italy and SHARMED) intend to promote narratives and to foster children's agency in the classroom interaction, thus importing new insights in the education system from below. Their assumption is that memory is a shared aspect of human life, and that comparing memories means dealing with different but comparable perspectives on social relationships. These projects aim to involve the whole class avoiding any differentiation between migrant and non-migrant children. They are designed as an opportunity to promote participation and dialogue among *all* children through facilitation of their narratives about their personal and cultural memories. All children are invited to tell and negotiate stories of themselves and their sociocultural background. In the first project in Italy, which was concluded last year, the workshops have been entirely video-recorded, for a total of 68 hours, for purposes of sociological analysis. The sociological analysis concerned the features of the children's narratives and the ways of facilitating children's agency as narrators. In the next section, I will present a summary of the conceptual background and main results of this project.

## The relation among narratives, memory and photos

During the workshops, narratives were constructed and negotiated in the classroom interaction. These interactions generated narratives of memory, in both oral and visual forms. Narratives are considered an important resource to communicate memories. According to Nelson (1993: 12), "memories become valued in their own right (...) because they are shareable with others". In particular, "the process of sharing memories with others becomes available as a means of reinstating memory" (ib.: 177), i.e. a means to connect individual remembering and communicated memory. Furthermore, in telling their personal narratives, participants "create and recreate" their past in the light of their "present needs and concerns" (Norrick, 2007: 139).

Against this background, the workshops fostered the integration of different types of narratives of memory. They enhanced the integration of narratives that refer to facts, data or events that can be recalled, narratives that concern the general knowledge of the world, and narratives that are linked to the specific, ongoing classroom interactions.

It is also important to observe that narratives of memory display the meaning of the identity of the narrating persons (Bamberg, 2005). The narrative construction of identity can highlight personal and autonomous responsibilities and choices (I-identity), affective relationships (in particular, family identity), membership in groups (We-identity), e.g. national identity or ethnic identity.

During the workshops, narratives of memories and identities were triggered through private photos, which were previously produced and then "imported" in the communication process. The interactional production of narratives depends on past actions (taking pictures) that were designed for other purposes and only later

became important in the specific context of the classroom. Photography was not intended as a technology for documenting events or facts, but as a powerful medium for social engagement. Against this background, the photos were not only used to elicit children's comments on the image, or to record how children respond to visual input. The photos were also and above all the starting point of a participated dialogue.

In the workshops promoted in the Italian project, narratives of memory were frequently negotiated between children and parents, who often provided the photos and the elements of the narrative. Then, they were locally constructed and negotiated in classroom interactions. Children learned about their memories in the communication with their parents and then they negotiated their meaning with the facilitator and the classmates. Part of these narratives were first-person narratives, in which the children's personal experience and remembering were primarily relevant. More frequently, however, they were vicarious narratives, in which children elaborated in the classroom what they had been told in the family, as their personal experiences and remembering were not relevant.

The following types of narratives were produced in classroom interactions.

1. Narratives concerning children's personal identity, i.e. stories in which children as persons are the central theme, concerning personality and physical aspect, and their changes, personal expectations, needs, emotions.
2. Narratives of the children's family or specific members of the family, as parents, siblings and very often grandparents and sometimes also great-grandparents. These narratives include affective relationships, differences between children and their relatives, changes of relatives in time, experiences of family migration, experiences about grandparents' illness and death.
3. Narratives of affectively relevant objects (e.g. puppets) and animals (e.g. dogs) characterizing the children's daily life. These are basically first person narratives.
4. Narratives of specific places, events and situations which have attracted the children's attention. Narratives of places were triggered either by tourism or by migration. Narratives of events and situations concerned the children or their relatives. In particular they included the relatives' experience of the Second World War, birthdays, family meetings or other types of parties in the countries of origin of the children with a migrant background.

5. Narratives of cultural identity, including specific characteristics of belonging to a community or an ethnic, religious or national group, past experiences in other countries, mixing of cultural aspects in the migration process and daily life. These are intended to be narratives of "small cultures" (Holliday 2011), i.e. social constructions and negotiations in specific situations, rather than predefined and prefixed cultural identities.

In the classroom interactions different types of narratives of memory were mixed, connected and compared, with reference to actual daily life. The interactional production of narratives highlights some important characteristics that have been described by Norrick (2007). First of all, each participant (children and the facilitator) contributes to construct the narrative, as teller, co-teller, (active) listener, or elicitor of new narratives. Secondly, the negotiation of narratives does not only concern their contents, but also the rights associated to narrating and the identity of the narrator. Thirdly each narrative can elicit response narratives, i.e. new narratives that refer to it; thus, interlaced narratives can be produced. Finally, narratives can be "vicarious", i.e. someone can narrate about or on behalf of someone else.

---



# Facilitation of children's narratives and agency

The interactional construction of narratives of children's memories and identity was based on methodologies of facilitation. This is a very important aspect of the social construction of narratives with the contribution of children. Facilitation aims at:

1. Stressing the children's right of narrating
2. Upgrading children's epistemic authority, i.e. their rights and responsibilities for constructing knowledge in interactions.
3. Enhancing the construction of alternative narratives with respect to existing ones (Winslade & Williams, 2012), and in particular to existing narratives in which children are either subjugated or excluded as incompetent and unreliable.
4. Producing the alternative narrative of competent children by creating opportunities for children's contribution to knowledge and decision-making.
5. Highlighting narratives that make personal expressions and therefore personal identity, intelligible.

In this way, facilitation aims to enhance children's opportunity to influence the cultural and social situations in which they are involved (Baraldi, 2012, 2014). Facilitation is achieved through a range of facilitators' actions able to promote children's agency and narratives. These actions trigger structures of interaction that are different from those that we have seen as IRE sequence, as they are neither questions requiring correct responses nor assessments of children's responses. In general terms, these actions were designed to enhance children's active and equal participation as a positive value, children's positioning as persons who can express their own perspectives, experiences and emotions, and expectation of unpredictable personal expression. They aimed to produce personal narratives (through active listening, co-telling and eliciting new narratives), and interlaced narratives.

Facilitation is a clearly paradoxical methodology, as the relevance of children's action for social change depends on the relevance of adults' action in promoting

children's actions; in other words, children's availability of choices of action depends on adults' choices of action. This paradox originates from the position of children in society, as they have no access to knowledge and important decision-making processes. This position determines the differences between children's opportunities and adults' opportunities to practice agency. In these conditions, children's agency can be observed only in paradoxical chains of actions, including both the display of children's choices of action and the display of adults' actions that condition these choices by promoting them.

At present, the use of this paradox to promote agency of children as narrators seems unavoidable. Different roles in the relationship between adults and children cannot be easily deconstructed in present society. Therefore the paradox of facilitation is the only available way, in the present society, to change the social structure of adult-children communication and relationships. Facilitation certainly preserves the difference of adult and children roles but it changes the *form* of communication between them, for example from teaching to facilitation. Thus, facilitation, although showing the dependence of children's agency on adults' actions, creates the conditions for children's active contribution to social change.

---

# Conclusions

To sum up, facilitation creates the conditions for children's display of epistemic authority and participation in decision-making, affecting the existing structures of both specific interactions and complex social systems that include interactions. In particular, it can change the hierarchical distribution of epistemic authority in the adult-children communication.

Daily life narratives are important as communicative productions showing children's agency, as well as epistemic authority and participation in decision-making. It is important to understand how daily life narratives are constructed in specific conditions and forms of interactions. Facilitation of production of children's daily life narratives is at present an effective way to enhance children's agency and epistemic authority. This facilitation can change social systems, for example the education system, from below, and this is the reason why the SHARMED project has been funded by the European Commission. Therefore, Childhood Studies should pay more attention to the ways and conditions in which children contribute to produce daily life narratives, avoiding seeing narratives only as ways of giving meaning to children in hierarchically structured relationships.

---

## Notes

1 Proofreading by Marina Alexandra Carvalho da Rocha (ESEPF)

---

---

POR

# A importância das narrativas sobre crianças

Fisher (1987: 193) afirma que “a narrativa é o contexto para interpretar e avaliar toda a comunicação” e, como tal, é onnipresente na comunicação. Na mesma linha, Somers (1994) e Baker (2006) definiram as narrativas como construções sociais nas quais a realidade observada é interpretada e “contada”. Longe da mera representação, as narrativas constituem o significado da realidade e, por isso, podem ser entendidas como construções sociais em processos comunicativos. São plurais e concorrentes, uma vez que os mesmos eventos e fenômenos podem ser narrados a partir de diferentes tipos de categorias. Somers (1994), por exemplo, identifica as narrativas ontológicas (respeitantes ao self), as narrativas públicas (construídas em comunicação pública), as narrativas conceituais (elaboradas na comunicação científica), e as meta-narrativas (que dão significado a orientações básicas na sociedade).

As narrativas sobre crianças são muito importantes na sociedade contemporânea (e.g. James, Jenks & Prout, 1998), sendo a mais significativa a da criança incompleta, incompetente e em desenvolvimento. Usando a classificação de Somers, poderemos dizer que ela é: (1) uma narrativa ontológica sobre os modos de vida das crianças; (2) uma narrativa pública legitimadora da educação, mas também decisões políticas, o tratamento específico das crianças em tribunais, o acesso limitado aos media, etc...; (3) uma narrativa conceitual elaborada na pedagogia, psicologia e, também, na biologia; e, finalmente (4) uma meta-narrativa na sociedade mais vasta. Recentemente, a Sociologia da Infância propôs uma narrativa conceitual distinta sobre a agência das crianças. Num primeiro olhar, esta narrativa parece salientar uma visão das crianças como sendo capazes de atuar autonomamente em relação a condições externas, i.e., ‘a capacidade de os indivíduos atuarem independentemente’ (James & James, 2008, p. 9). Aquilo que aqui se afirma é que as ações das crianças não são determinadas pelas ações dos adultos. No entanto, foi já observado que o ‘conceito de agência chama a atenção para as subjeti-

vidades das crianças como atores sociais independentes dentro dos constrangimentos sociais, morais, políticos e económicos, da sociedade’ (James & James, 2008, p. 11). Assim, a narrativa da agência das crianças descreve a relação entre as ações ‘independentes’ das crianças e as estruturas sociais, mais do que ações independentes em si mesmas. Esta narrativa foca também os ‘constrangimentos’ das suas ações (Bjerke, 2011; James, 2009; Mayall, 2002; Moosa-Mitha, 2005; Valentine, 2011). De acordo com esta narrativa conceitual, as estruturas sociais pré-definem as escolhas das crianças.

Os constrangimentos sociais da agência das crianças são explicados no contexto de uma ordem geracional hierárquica e, ao mesmo tempo, dinâmica, de relações (Alanen, 2009). Esta narrativa explica o leque pré-definido de ações das crianças a partir de um conjunto de “constrangimentos relacionais”, confirmando a estruturação pré-definida das oportunidades para a sua participação (Prout, 2011) observando que ‘a ordem geracional é uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que são posicionadas dentro de e atuam nas necessárias inter-relações umas com as outras’ (Alanen, 2009, pp. 161-162). Assim, foca-se nas relações hierárquicas que envolvem as crianças e que podem oferecer oportunidades mas, sobretudo, limitações, à sua agência.

A narrativa ontológica produzida em contextos nos quais as crianças são diretamente envolvidas (educação, famílias, serviços sociais, etc...) é particularmente significativa. É importante reconhecer que elas apenas são relevantes para o conhecimento e ação das crianças, se forem produzidas em processos de comunicação que as envolvam (Winslade & Williams, 2012), i.e., enquanto narrativas ontológicas no quotidiano. Por exemplo, a narrativa da ‘criança incompetente’ apenas tem relevância social se as interações entre adulto-criança enfatizarem a criança como ser a quem falta acesso autónomo ao conhecimento e a provisão dos adultos a este acesso.

Uma questão fundamental é saber se o leque de ações das crianças na vida quotidiana pode ser pré-definido por constrangimentos das estruturas sociais e relacionais. A pergunta é: ‘até que ponto as crianças contribuem – e podem contribuir – para a mudança social?’ (James & James, 2008, p. 11). Mais concretamente, esta questão diz respeito à relação entre narrativas sobre crianças, por um lado, e à sua participação na construção dessas narrativas, por outro, o que requer uma narrativa conceitual alternativa.

# A construção social das narrativas

Tal como vimos, mais do que atividades individuais, as narrativas são produtos de processos de comunicação. Como sugere Fisher, estas são produzidas em todos os processos de comunicação, o que implica que deverão ser analisadas como produtos de comunicação. De acordo com o sociólogo alemão Niklas Luhmann (1995, 2012), a comunicação é conseguida quando a ação do participante (e.g. contar) e a informação produzida a partir dessa ação (e.g. a história que foi contada) são compreendidas pelos outros participantes. Esta compreensão pode, por sua vez, produzir uma nova ação (e.g. comentar a história que foi contada), o que demonstra que a comunicação foi bem-sucedida. Assim, nesta perspetiva, as redes de comunicação apenas são visíveis como cadeias de ações que demonstram o alcance da compreensão, em particular, as interações que são redes de comunicação para as quais *todos* os participantes podem contribuir a partir das suas ações.

A continuidade da ação dos participantes é possível através da mútua perceção, no caso da presença física, telefonemas, chats de internet e semelhantes. Interações importantes são incluídas em sistemas sociais complexos (Luhmann, 1995; 2013), como por exemplo, as interações entre professor e aluno, no sistema educativo, ou entre pais e crianças no contexto familiar. Estes sistemas incluem redes de comunicação que não se resumem à simples interação. Em alguns casos (e.g. família), o sistema social é sobretudo reproduzido a partir de um grande número de interações, ainda que não exclusivamente. Noutros, tais interações, ainda que importantes, não são suficientes para cumprir a função do sistema social (e.g. o sistema educativo, no qual a comunicação escrita e comunicação pela internet são particularmente importantes).

As narrativas são produzidas quer em interações específicas quer nos sistemas sociais mais vastos nos quais essas interações estão incluídas. Por exemplo, a narrativa da criança como ser incompleto e incompetente é produzida quer nas interações específicas da sala de aula (enquanto narrativas ontológicas e públicas) quer no sistema educativo (enquanto meta-narrativa e nar-

rativa pedagógica concetual). Assim, ainda que produzidas em interações, as narrativas das crianças são sempre contextualizadas em sistemas sociais mais vastos, como o educativo. Por um lado, elas apoiam a forma das redes de comunicação, por exemplo, a meta-narrativa concetual da criança incompleta ampliou a construção histórica do sistema educativo; por outro, as redes de comunicação produzem narrativas como novas formas de interação no sistema educativo, e podem ampliar a nova narrativa ontológica e pública da agência das crianças.

---

## Das narrativas das crianças às crianças que participam na construção comunicativa de narrativas

A relação complexa entre crianças e narrativas é distorcida pela ideia de que a agência das crianças é apenas uma narrativa/ideia promovida por investigadores que observam a primazia da ordem geracional e dos constrangimentos relacionais. As crianças não são, claramente, um mero produto de narrativas, uma vez que participam na sua produção em redes de comunicação, e que a sua agência é também uma condição básica para essa produção. Para compreender este aspeto é preciso, antes de mais, distinguir agência de participação, em termos genéricos.

O envolvimento das crianças em processos de comunicação é visível através das suas ações, i.e., a partir da sua participação *ativa*. Estas cadeias de ação permitem observar de que modo as crianças participam ativamente nessas redes de comunicação. Nelas, a sua participação ativa é baseada quer na organização de interações

específicas quer nas estruturas de sistemas sociais mais complexos que incluem interações (e.g. a organização de interações nas salas de aula e as estruturas dos sistemas educativos que incluem essas interações).

A observação desta participação das crianças tem sido o foco das Análises de Conversação (AC)<sup>3</sup>, que olha para a interação como uma organização de sequências de ação na qual, uma dada ação (ou ‘vez’) pode ‘projetar’, quer pela restrição quer pela permissão, oportunidades para outras ações (vezes). A AC tem também sublinhado os modos pelos quais a participação das crianças é visível em sequências de ações e o modo como estas são projetadas pelas ações prévias dos interlocutores e como projetam as novas ações.

Um caso interessante de organização de sequência de três ações foi observado em salas de aula (Mehan, 1979): iniciação pelo professor (teacher’s Initiation), resposta do estudante (student’s Response) e avaliação do professor (teacher’s Evaluation). A sequência IRE foi considerada a forma básica de organização das interações na sala de aula, onde as ações das crianças são as respostas à iniciação do professor que as avalia. A investigação sobre a participação ativa das crianças em interações com adultos tem demonstrado, frequentemente, que as ações das crianças seguem padrões de interação pré-determinados, tal como a sequência IRE. A organização das sequências IRE, assim como outras interações envolvendo as crianças na sociedade mais vasta, tem uma estrutura hierárquica produzida na própria sociedade que diz respeito à definição de acesso ao conhecimento por crianças e adultos e, portanto, refere-se à autoridade epistémica (Heritage & Raymond, 2005), atribuindo a crianças e adultos direitos e responsabilidades diferentes na produção desse conhecimento. A sequência IRE mostra de que forma a estrutura hierárquica de autoridade epistémica condiciona a organização das interações em sala de aula, em particular, o design e tipo de ações das crianças e dos professores. Assim, a estrutura epistémica hierárquica condiciona também a participação ativa das crianças nas interações em contexto de sala de aula (Walsh, 2011).

No entanto, a investigação em AC tem também sublinhado que, na interação com adultos: (1) as crianças podem ‘responder’ sem demonstrar conformidade (Hutchby, 2007) ou podem ignorar as tentativas dos adultos em controlar as suas ações (Danby & Baker, 1998), pelo que as ações das crianças podem demonstrar ‘resistência’ à estrutura hierárquica de interação; (2) as crianças podem tomar a iniciativa, iniciando a interação, negociando e conflituando com os adultos (Eckert, 2004;

Wingard, 2007). Deste modo, a AC mostra que em determinadas circunstâncias, a participação ativa das crianças em interações não é nem controlada por adultos nem pré-definida por estruturas sociais. Aqui, a participação das crianças demonstra a disponibilidade de opções das suas ações (Harré & van Langhenove, 1999) revelando, assim, a agência das crianças.

A agência, então, não é um sinónimo de participação pois, como demonstra a AC, *todas* as ações modificam a trajetória da interação. Neste nível, a aceitação da autoridade epistémica dos adultos pelas crianças (e.g. sequência IRE) influencia também a interação. Contudo, esta aceitação não demonstra nem a sua agência, nem a sua disponibilidade de opções para ação, como não demonstra autoridade para produção de conhecimento ou poder de decisão. Torna-se claro que a contribuição das crianças para a mudança social é fortemente limitada pelas estruturas de comunicação hierárquicas existentes que as envolvem, uma vez que limitam a amplitude das suas ações, ainda que possam requerer a participação ativa das crianças (e.g. as respostas das crianças às questões das crianças). As estruturas hierárquicas bloqueiam as consequências das ações das crianças ao nível da mudança social. Uma dessas consequências é que o modo como as crianças exercem a sua agência implica a construção social de oportunidades específicas para a demonstração da sua autoridade epistémica e para processos de tomada de decisão (e.g. Fasulo, Loyd & Padiglione, 2007). De que modo podem construir-se estas oportunidades?

No sistema educativo, a agência pode ser observada quando as crianças mobilizam autoridade epistémica, uma vez que que revela uma capacidade autónoma de conhecimento de ‘ação’ nas interações sociais e na disponibilidade de escolhas para essa ação. Para além disso, como observado já pela Sociologia da Infância, a agência pode também ser observada como participação em processos de tomada de decisão, uma vez que esta requer uma escolha autónoma de ações. Assim, a autoridade epistémica poderá ser vista quer como manifestação específica de agência quer como premissa para a tomada de decisão, dependendo do sistema social no qual as crianças se encontrem (e.g. educação e política). Em ambos os casos, as escolhas das ações alternativas por parte das crianças poderão reforçar mudanças nos sistemas sociais e de interação, uma vez que ambos produzindo ambos conhecimento e decisões.

A investigação pode olhar então para os modos pelos quais as escolhas das crianças (demonstrando autoridade epistémica e tomada de decisão) e as ações dos adultos são interdependentes em processos de comunicação,

em particular nas interações. A pesquisa tem também revelado formas de promoção da agência das crianças (e.g. Baraldi & Iervese, 2012; Clark & Percy-Smith, 2006; Graham & Fitzgerald, 2010; Hendry, 2009; Sinclair, 2004), mostrando que as crianças têm oportunidade de mostrar a produção autônoma de conhecimento e a participação em processos de tomada de decisão. Esta investigação mostrou ainda que a promoção da agência das crianças pode produzir uma grande variedade de mudanças, não apenas no que respeita à educação, mas também à administração escolar ou ao planejamento e administração urbana, à gestão de serviços sociais e culturais, ao tempo (banco de tempo), às atividades e relações entre pares, entre outros.

Ao aumentar a autoridade epistêmica das crianças na interação e ao melhorar a sua participação em processos de tomada de decisão, a promoção da sua agência pode também levar à mudança de estruturas em sistemas sociais complexos que as envolvem, i.e., a relevância da avaliação da performance das crianças, os papéis das crianças nos sistemas sociais e as expectativas das aprendizagens das crianças e comportamentos normativos. De modo mais específico, a promoção da agência das crianças pode criar oportunidades para que estas participem em narrativas que incluam as suas perspetivas, experiências e emoções, ou seja, poderá permitir a construção de narrativas que não encontraram esse espaço nos sistemas sociais atuais. As narrativas das crianças podem ser promovidas quer nas interações específicas que nos sistemas sociais complexos onde se inserem, podendo mostrar os seus direitos e responsabilidades na construção de autoridade e tomada de decisão. A Sociologia poderá investigar a agência das crianças e a produção das suas narrativas no sistema social, e em particular das suas interações. O problema é saber como poderá funcionar esta investigação.

---

## Promovendo as narrativas e a agência das crianças. Um projeto italiano (finalizado) e um projeto europeu (em curso)

Apresentarei, de modo breve, um projeto italiano desenvolvido em salas de aula multiculturais com o objetivo de potenciar a agência das crianças e a produção de narrativas nas interações em contexto de sala de aula. O projeto incluiu as seguintes ações: (1) recolha de fotos privadas das memórias das crianças, com apoio de professores e pais; (2) uso dessas fotos para facilitar a produção de narrativas partilhadas das memórias das crianças em workshops desenvolvidos em sala de aula; (3) registo em vídeo dos workshops para entender e analisar a facilitação, participação e as narrativas; (4) armazenamento das fotos para análise e uso nas salas de aula e nas escolas.

O projeto foi conduzido numa escola de 1º ciclo e em duas secundárias numa cidade italiana onde 20% das crianças que frequentam a educação básica e secundária têm um background migratório, i.e., ou nasceram num outro país ou os seus pais são migrantes (de acordo com a legislação italiana, as crianças pertencentes a ambas as categorias são consideradas migrantes). O projeto envolveu 165 crianças com idades entre os 9 e os 12 anos de idade, que frequentavam 8 salas de aula multiculturais em 3 escolas diferentes. Incluiu 24 workshops, três em cada sala de aula, coordenados por um facilitador com larga experiência de trabalho com crianças e com fotografia. Nestes workshops, as fotografias recolhidas pelo facilitador foram utilizadas

para facilitar a produção das narrativas das memórias das crianças, uma vez que este reforçava as narrativas das crianças e coordenava as reflexões coletivas sobre elas, dinamizando ainda a produção das descrições, comparações e partilha das fotografias. As fotos foram colocadas num arquivo incluído numa plataforma web italiana de Open Source no qual se encontrava informação sobre os autores e/ou proprietários, detalhes técnicos e as descrições escritas e comentários das crianças. O arquivo foi criado com objetivos analíticos e para uso futuro nas salas de aula e escolas.

O projeto tem agora continuidade como Projeto Europeu (SHARMED, Shared Memories and dialogue), financiado pela Comissão Europeia através do programa Erasmus+, Acção 3 – support for policy reform. A coordenação é assegurada pela Universidade de Modena e Reggio Emilia (Itália) em parceria com a Universidade de Suffolk (Reino Unido) e a Friedrich Schiller Universität Jena (Alemanha). O objetivo do SHARMED é produzir, comparar e relacionar, de forma dialógica, as memórias das crianças das raízes pessoais e culturais em salas de aulas multiculturais, através da recolha e uso das fotografias. Para além disso, o projeto pretende inovar as práticas educativas no sistema educativo, a partir das práticas de interação na sala de aula.

Ambos os projetos (o experimental, em Itália, e o SHARMED) visam promover narrativas e potenciar a agência das crianças nas interações em sala de aula, trazendo assim novas visões do sistema educativo a partir da sua base. O seu pressuposto é de que a memória é um aspeto partilhado da vida humana e de que a sua comparação significa saber lidar com perspetivas diferentes, mas comparáveis, das relações sociais. Os projetos pretendem ainda envolver toda a turma evitando qualquer tipo de diferenciação entre crianças migrantes e não migrantes, sendo por isso desenhados como oportunidade de promoção da participação e diálogo entre *todas* as crianças a partir da facilitação das suas narrativas sobre as memórias pessoais e culturais. Todas as crianças foram convidadas a contar e negociar histórias de si e do seu background cultural. No primeiro projeto em Itália, concluído no ano anterior, os workshops foram gravados em vídeo (num total de 68 horas), para análise sociológica focada nas características das narrativas das crianças e os modos de facilitação da sua agência enquanto narradores. Na próxima secção apresenta-se um sumário do background concetual e resultados principais do projeto.

## A relação entre narrativas, memória e fotografia

Durante os workshops, as narrativas eram construídas e negociadas nas interações da sala de aula, a partir das quais se geraram narrativas de memória, tanto de modo oral como visual. As narrativas são consideradas como um importante recurso para a comunicação de memórias. De acordo com Nelson (1993: 12), “as memórias tornam-se valorizadas por direito próprio (...) porque são partilháveis com outros”. Em particular, “o processo de partilha de memórias com outros torna-se disponível enquanto forma de restaurar memória” (Ib.:177), i.e., como meio de relacionar as lembranças individuais e a memória comunicada. Para além disso, ao contar as narrativas pessoais, os participantes “criam e recriam” o seu passado à luz das suas “necessidades e preocupações atuais” (Norrick, 2007: 139).

Tendo em conta este background, os workshops promoveram a integração de diferentes tipos de narrativas de memória, em particular as que se referem a factos, datas ou eventos que podem ser recordados; as que dizem respeito ao conhecimento geral do mundo, e a narrativas ligadas a interações específicas da sala de aula. É também importante observar que as narrativas de memória mostram o significado da identidade das pessoas que narram (Bamberg, 2005). A construção narrativa de identidade pode revelar responsabilidades e escolhas pessoais e autónomas (I-identity), relações afetivas (em particular, a identidade familiar), a pertença a grupos (we-identity), e.g. a identidade nacional ou étnica.

Durante os workshops as narrativas de memórias e identidades foram iniciadas a partir de fotografias privadas, previamente produzidas e depois “importadas” para processos de comunicação. O processo interacional das narrativas depende de ações passadas (tirar fotografias) que foram realizadas para outros objetivos e que, apenas mais tarde, se tornam importantes no contexto específico da sala de aula. A fotografia não foi vista enquanto tecnologia de documentação de eventos ou factos, mas enquanto meio social poderoso

para o envolvimento social. Assim, não foram apenas utilizadas para promover os comentários das crianças às imagens ou para gravar a sua contribuição visualmente, mas sobretudo para serem o ponto inicial de um diálogo participado. Nos workshops realizados no projeto italiano, as narrativas de memória eram frequentemente negociadas entre crianças e pais que forneciam, regularmente, as fotografias e os seus elementos. Depois, eram localmente construídas e negociadas nas interações da sala de aula. As crianças aprendiam sobre as suas memórias na comunicação com os seus pais e negociavam depois o seu significado com o facilitador e com os colegas de sala de aula. Parte dessas narrativas eram na primeira pessoa, onde a experiência pessoal das crianças e a recordação são primariamente relevantes. No entanto, era mais frequente produzirem-se narrativas indiretas, na segunda pessoa, nas quais as crianças elaboravam em sala de aula a história que lhes havia sido contada em família, uma vez que as suas experiências pessoais e recordações não eram relevantes.

Os seguintes tipos de narrativas foram produzidos nas interações em sala de aula:

1. Narrativas respeitantes à identidade pessoal das crianças, (i.e., nas quais as crianças enquanto pessoas são o tema central), à personalidade e aspeto físico, e às suas mudanças, expectativas pessoais, necessidades e emoções.
2. Narrativas respeitantes à família das crianças ou a membros específicos da família, como pais, irmãos, e com frequência, os avós e, por vezes, bisavós. Estas narrativas incluem relações afetivas, diferenças entre as crianças e os seus parentes, mudanças no tempo, experiências de migração das famílias, experiências sobre doença dos avós e morte.
3. Narrativas de objetos afetivamente relevantes (e.g. bonecos de peluche) ou de animais (e.g. cão) caracterizadoras da vida quotidiana das crianças, constituindo, basicamente, narrativas na primeira pessoa.
4. Narrativas de lugares, eventos e situações específicas, que atraíram a atenção das crianças. As narrativas dos lugares foram iniciadas quer por experiências de turismo quer por experiências de migração. As narrativas de eventos e situações diziam respeito às crianças ou seus parentes e incluíam, em particular, as experiências dos familiares na Segunda Guerra Mundial, aniversários, reuniões familiares e outro tipo de celebrações nos países de origem das crianças com background migrante.
5. Narrativas de identidade cultural, incluindo características específicas de pertença a uma dada co-

munidade ou grupo étnico, religioso ou nacional, experiências passadas noutros países, mistura de aspetos culturais nos processos de migração e vida quotidiana. São as designadas narrativas das “pequenas culturas” (Holliday 2011), i.e., construções sociais e negociações em situações específicas, mais do que identidades culturais pré-definidas.

Na sala de aula, diferentes tipos de narrativas de memória foram misturados, relacionados e comparados, em referência com a vida quotidiana atual. A produção interacional das narrativas realça algumas características importantes tal como descritas por Norrick (2007). Em primeiro lugar, cada participante (criança e facilitador) contribui para construir a narrativa, como contador, co-contador, ouvinte (ativo) ou criador de novas narrativas. Segundo, a negociação das narrativas não diz apenas respeito aos conteúdos, mas também a direitos associados à narração e à identidade do narrador. Terceiro, cada narrativa pode provocar narrativas de respostas, i.e., novas narrativas que se referem a ela, produzindo-se, assim, narrativas interlaçadas. Finalmente, as narrativas podem ser indiretas, i.e., alguém pode narrar sobre/ em nome de outra pessoa.

---

## Facilitação das narrativas das crianças e agência

A construção das narrativas de memórias e identidade das crianças foi baseada em metodologias de facilitação, sendo este um aspeto muito importante da construção social das narrativas com o contributo das crianças. A facilitação visa:

1. Sublinhar o direito das crianças à narração.
2. Melhorar a autoridade epistémica das crianças, i.e., os seus direitos e responsabilidades na construção de conhecimento nas interações.
3. Aumentar a construção de narrativas alternativas em relação às existentes (Winslade & Williams, 2012), em particular aquelas onde as crianças são subjogadas ou excluídas como incompetentes ou pouco fidedignas.



4. Produzir a narrativa alternativa da criança competente *através* da criação de oportunidades para a contribuição das crianças na construção de conhecimento e tomada de decisão.
5. Realçar as narrativas que produzem expressões pessoais e, por isso, identidade pessoal.

Deste modo, a facilitação deseja aumentar as possibilidades das crianças em influenciarem as situações sociais e culturais nas quais são envolvidas (Baraldi, 2012, 2014) e é alcançada a partir de um conjunto de ações dos facilitadores, capazes de promover quer a agência das crianças quer as suas narrativas. Estas ações originam estruturas de interação diferentes das que vimos na sequência IRE, uma vez que não são nem questões que exijam resposta correta nem avaliações das respostas das crianças. Em termos gerais, estas ações são desenhadas de modo a permitir a participação ativa e equitativa das crianças como valor positivo, o posicionamento das crianças como pessoas capazes de exprimir as suas próprias perspetivas, experiências e emoções, e a expectativa da expressão pessoal imprevisível. A facilitação é claramente uma metodologia paradoxal, uma vez que a relevância da ação das crianças para a mudança social depende da relevância das ações dos adultos em promoverem as primeiras; dito de outro modo, a disponibilidade de escolha de ação por parte das crianças depende das escolhas feitas pelos adultos. Este paradoxo surge da própria posição das crianças na sociedade, uma vez que não têm acesso a conhecimento e a importantes processos de tomada de decisão. Esta posição determina as diferenças entre as oportunidades das crianças e as dos adultos para o exercício da agência. Nestas condições, a agência das crianças pode ser observada apenas numa cadeia paradoxal de ações, incluindo a demonstração das escolhas de ação de crianças e adultos que condicionam essas escolhas ao promovê-las.

De momento, o uso deste paradoxo para promover a agência das crianças como narradoras parece inevitável, uma vez que diferentes papéis na relação entre adultos e crianças não podem ser facilmente desconstruídos na sociedade atual. Assim, o paradoxo da facilitação é a única forma possível, na sociedade atual, para mudar a estrutura social de comunicação e de relação entre adultos e crianças. A facilitação preserva a diferença dos papéis do adulto e da criança mas modifica a *forma* de comunicação entre elas, por exemplo, indo de ensinar para facilitar. Por isso, a facilitação, ainda que mostrando a dependência da agência das crianças das ações adultas, cria as condições necessárias para uma contribuição ativa das crianças para a mudança social.

## Conclusões

Para sintetizar, então, a facilitação cria as condições para que as crianças revelem autoridade epistémica e participação na tomada de decisão, afetando as estruturas existentes quer nas interações específicas quer nos sistemas sociais complexos que as incluem. Em particular, pode modificar a distribuição hierárquica da autoridade epistémica na comunicação adulto-criança.

As narrativas do quotidiano são importantes enquanto produções comunicativas reveladoras da agência das crianças, da autoridade epistémica e da participação em processos de tomada de decisão. Torna-se por isso importante entender de que modo essas narrativas são construídas, em condições e formas específicas de interação. A facilitação da produção das narrativas do quotidiano das crianças é, de momento, uma forma eficaz de potenciar a agência das crianças e sua autoridade epistémica. Esta facilitação pode modificar sistemas sociais, como o educativo, desde a sua base, razão pela qual o projeto SHARMED foi financiado pela Comissão Europeia. Assim, os Estudos da Infância deverão prestar mais atenção aos modos e condições nas quais as crianças contribuem para produzir as narrativas do quotidiano, evitando vê-las apenas como formas de dar significado às crianças em relações hierarquicamente estruturadas.

### Notes

<sup>2</sup> Tradução do original, em inglês: Gabriela Trevisan (ESEPF/OBIS-DH; CIEC/UM). Conferência inaugural apresentada no III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 17 de Julho de 2016, sob o título "Promoting narratives of children's daily life in educational interactions".

<sup>3</sup> No original, Conversation Analysis (CA)

## Referências

- Alanen, L. (2009). Generational order, In J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Basingstoke: Palgrave.
- Baker, M. (2006). *Translation and conflict. A narrative account*. London: Routledge.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J.C. Meister, T. Kindt, & W. Schernus (eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin: de Gruyter.
- Baraldi, C. (2012). *Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions*. In C. Baraldi & V. Iervese (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts* (pp. 66-86). London/New York: Routledge.
- Baraldi, C. (2014). Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research. In N. Warehime (ed.), *Soul of Society: A Focus on the Life of Children and Youth* (pp. 63-92). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (eds.) (2012). *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts*. London/New York: Routledge.
- Bjerke, H. (2011). It's the way to do it. Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25, 93-103.
- Clark, A. & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday space. *Children, Youth and Environment*, 16(2), 1-9.
- Danby, S. & Baker, C. (1998). 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. In I. Hutchby & J. Moran-Ellis (eds.), *Children and Social Competence. Arenas of Action*, (pp. 157-186). London: Falmer Press.
- Eckert, G. (2004). If I tell them then I can. Ways of relating to adult rules. *Childhood*, 11(1), 9-26.
- Fasulo, A., Loyd, H. & Padiglione, V. (2007). Children's socialisation into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11-33.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Graham, A., Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 342-359.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (eds.) (1999). *Positioning Theory*. Blackwell: Oxford.
- Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools*. London/New York: Routledge.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38.
- Holliday, A. (2011), *Intercultural communication and ideology*. Thousand Oaks/London: Sage
- Hutchby, I. (2007). *The Discourse of Child Counselling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Basingstoke: Palgrave.
- James, A. & James, A.L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2012). *Theory of society, Vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2013). *Theory of society, Vol. II*. Stanford: Stanford University Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9, 369-388.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Norrick, N. (2007). Conversational storytelling. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 127-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649.
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358.

---

---

Wingard, L. (2007). Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction. *Discourse & Society*, 18(1), 75-91.

Winslade, J. & Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

