

DILEMAS E DESAFIOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS: NARRATIVAS DE PESQUISADORAS BRASILEIRAS

DILEMMAS AND CHALLENGES IN CHILD RESEARCH: NARRATIVES OF BRAZILIAN RESEARCHERS

Marlene Oliveira dos Santos **1**

Resumo: O presente artigo tematiza a pesquisa com crianças, buscando evidenciar dilemas e desafios epistemológicos, metodológicos e éticos que envolvem a produção de conhecimento a respeito do saber científico sobre as crianças e as infâncias. Apresenta os resultados de um estudo exploratório com pesquisadoras docentes universitárias de diferentes regiões do Brasil que realizam pesquisas com crianças. As narrativas de seis docentes foram interpretadas estabelecendo trançamentos teóricos com referenciais nacionais e internacionais. Os dilemas e desafios presentes nas pesquisas com crianças que mais apareceram nas falas das pesquisadoras foram o uso da imagem da criança, a fragilidade da formação do pesquisador, a coerência entre o referencial teórico e a ação do pesquisador em relação à criança, o dimensionamento da participação infantil na pesquisa e a burocracia da Plataforma Brasil para a aprovação das pesquisas.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças; Ética na Pesquisa; Narrativa; Pesquisadora.

Abstract: This article focuses on research with children, seeking to highlight epistemological, methodological and ethical dilemmas and challenges that involve the production of knowledge about scientific knowledge about children and childhood. It presents the results of an exploratory study with university teaching researchers from different regions of Brazil who carry out research with children. The narratives of six teachers were interpreted by establishing theoretical frameworks with national and international references. The dilemmas and challenges present in research with children that most appeared in the researchers' statements were the use of the child's image, the fragility of the researcher's training, the coherence between the theoretical framework and the researcher's action in relation to the child, the dimensioning of child participation in research and the bureaucracy of Plataforma Brasil for the approval of research.

Keywords: Research with children; Research Ethics; Narrative; Researcher.

Introdução

“Menino, cachorro e *tamanco* são *debaixo do banco*”.

Provérbio popular

Inicia-se o artigo com um ditado popular escutado pela autora, em sua infância, para lembrar que, há poucas décadas atrás, a invisibilidade da criança era naturalizada tanto no espaço privado como público. O referido provérbio revela um olhar, histórico, sobre a criança, no qual ela é igualada a um animal e a um calçado, negando a sua existência como ser humano e retirando dela a possibilidade de qualquer forma de participação. É a imposição da mudez, do silenciamento, do controle do corpo infantil, que só podia ocupar os espaços determinados pelos adultos. O banco como um tipo de móvel que serve para pessoas sentarem e/ou descansarem seus corpos não podia ser utilizado pela criança, pois o lugar que lhe foi atribuído era embaixo do banco.

A cena do provérbio popular acima sugere ainda o adulto em uma posição de superioridade em relação à criança. O primeiro fica acima, sentado no banco, e a criança fica abaixo, ou melhor, debaixo do assento. É uma relação vertical e autoritária, que ignora e submete a criança a situações de subjugação e de discriminação pela sua faixa etária. “[...] as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo [...]”, diz Sarmento (2011, p. 27). O banco, como uma metáfora, na contemporaneidade, se traduz no cotidiano da criança em diferentes situações de desrespeito e de não escuta de sua voz.

O reconhecimento da criança como objeto e ser inferior não está mais cristalizado, na família e na sociedade, como outrora. A naturalização da objetificação e da invisibilidade da criança passou a ser problematizada e estudada, em território internacional (ARIÉS, 1981; SIROTA, 2001; 2005; PLAISANCE, 2004; MONTANDON, 2001; 2005; SARMENTO; GOUVEA, 2009; SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010; 2011; CORSARO, 2011) e nacional (FERNANDES, 1979; MARTINS, 1993; FARIA, 1993; KRAMER, 1996; KOHAN, 2005; 2007; QUINTEIRO 2005), em distintos campos de conhecimento (História Social da Criança, Sociologia da Infância, Filosofia da Infância, Antropologia da Criança, Pedagogia da Infância...). A infância como construção social e o reconhecimento do sentimento de infância (ARIÉS, 1981) apresentam-se como uma ruptura fundamental para o descolamento da criança do mundo do adulto e para o surgimento de um olhar voltado para as especificidades do ser humano de pouca idade, que sempre teve voz, mas que não foi escutada. Um passo importante também para a inauguração e/ou ressignificação de tendências teóricas que romperam com a visão biológica de criança, foi aquela dos estudos sobre a infância, que compreende a criança como ator social (SIROTA, 2001), sujeito de direitos e produtora de culturas infantis (SARMENTO; GOUVEA, 2009).

Numa perspectiva antropológica, Cohn (2005, p. 28) defende que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-los é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A afirmação de que a criança é um ator social, sujeito de direitos, ativa, potente, capaz de participar, de emitir opinião está presente em acordos internacionais, no ordenamento legal, em orientações e diretrizes pedagógicas para a educação das crianças, em estudos e pesquisas sobre/com as crianças e suas infâncias. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que completou 30 anos em 2019, assegura à criança o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem; de exprimir seus pontos de vista, de obter

informações, bem como de dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras. Esse olhar sobre a criança retira-a da sua condição de mudez, construída ao longo de séculos, dando-lhe um novo lugar social na sociedade. A criança, que teve sua voz silenciada, agora tem o direito de ser escutada, de emitir sua opinião, de se manifestar por meio de suas múltiplas linguagens e formas de expressão. “Escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento”, afirma Rinaldi (2016, p. 237). E no contexto da pesquisa essa escuta requer procedimentos que respeitem as crianças em suas diferentes faixas etárias e contextos. A escuta de crianças, em pesquisas, não acontece apenas pela oralidade. A criança pode ser escutada pelo tato, pelo olhar, pelas artes plásticas, pela expressão corporal e gestual, e por tantas outras formas de linguagem e de expressão que são próprias das crianças.

O que está escrito no ordenamento legal e nos acordos internacionais ainda não foi assegurado a todas as crianças, mas microrevoluções vêm sendo feitas em estudos e pesquisas, no sentido de expandir e disseminar o conceito de criança como ator social e de fazer ecoar sua voz em diferentes instâncias da sociedade. Para Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 41), “Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia.” Nessa mesma toada, Fortunati (2016, p. 14) afirma que “Devemos repudiar a ideia de crianças como pessoas em construção – organismos simples que precisam de cuidado e carinho – mas crianças-pessoas, sujeitos protagonistas do seu processo de crescimento, relacionamento, conhecimento e aprendizagem. Urgente!”

As ressonâncias desse novo olhar sobre a criança vêm provocando também repercussões nos estudos e pesquisas sobre as infâncias e as crianças. O adulto que falava (e ainda fala) pela criança, como se ela não fosse capaz de narrar sobre si, de pensar e de se expressar sobre temas, fenômenos e situações de seu interesse, passa a não ser mais a centralidade nas pesquisas sobre as crianças. Mesmo com todos os desafios epistemológicos, metodológicos e éticos que a escuta de crianças impõe ao campo das ciências humanas e sociais, as crianças vêm deixando o estado de mudez, imposta historicamente, para assumir outro lugar no contexto da pesquisa, o de criança que tece a pesquisa com os adultos. Alderson (2005, p. 423), em seus estudos, reconhece a criança como pesquisadora, mas assevera que:

[...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

Quinteiro também reconhece que (2005, p. 42), “A criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma”. Seus gestos, expressões e palavras passam a ser outorgados pela própria criança e não mais por terceiros. Ela deve também ser informada sobre a pesquisa e aceitar participar voluntariamente, como Alderson chamou a atenção.

As pesquisas sobre as crianças continuarão sendo desenvolvidas, mas a ampliação das pesquisas com crianças é um imperativo para a consolidação de um campo teórico-metodológico específico para investigações científicas com elas. Martins (1993) sugere que se dê a palavra à criança nas pesquisas, já Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 52) dizem que,

Quando mostramos um profundo respeito por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa - mais por ela mesma que por seus atos -, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança.

Esse respeito à criança e ao que ela é capaz de fazer-dizer é um pressuposto basilar de quem a reconhece como sujeito de direitos. Sabe-se que, independente do contexto em que a criança estiver, seus direitos devem ser garantidos. No caso da pesquisa, o direito da criança de se expressar, seja pela palavra, seja por outras linguagens, é relativamente novo. O “novo” traz desafios e dilemas, mas abre também, na perspectiva da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), horizontes para a tecitura de desenhos inéditos de pesquisa com criança, feitos com as próprias crianças e com os adultos em processos constantes de interação.

Na visão de Alderson (2005, p. 423), “[...] um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência.” A compreensão que o pesquisador¹ possui sobre quem é a criança influencia tanto no modo como ele se relaciona com ela como no acolhimento dos questionamentos e respostas das crianças. O tom da voz do pesquisador, o tipo de palavras que ele usa para se dirigir às crianças, as suas expressões corporais e faciais diante das ações e expressões da criança e a posição que ocupa no espaço enquanto observa/conversa com a criança revelam o que ele pensa sobre quem é a criança e sobre as suas potencialidades. Essa sustentação do referencial teórico do pesquisador no encontro com a criança, no campo da pesquisa, ainda é um desafio, seja pela ausência e/ou insuficiência do aprofundamento/apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos a respeito da pesquisa com crianças, seja pela desconfiança quanto à validade do testemunho da criança (FERNANDES, 2016). No caso dos bebês, essa desconfiança se intensifica, uma vez que eles ainda não usam a linguagem oral para se expressar e estabelecer comunicação com o adulto. As diferentes linguagens que os bebês utilizam para se expressarem não são de domínio pleno do mundo adulto, portanto, os questionamentos são feitos com mais frequência sobre a validade das pesquisas com bebês.

As crianças bebês “[...] são seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes.” (RINALDI, 2016, p. 235). Portanto, tê-las como tecelãs de pesquisas pode ser um caminho para que pesquisadores consigam compreender melhor o mundo a partir do ponto de vista da criança e ainda encontrar novos modos para pensar e fazer pesquisa com crianças. Nas palavras de Fortunati (2016, p. 13):

As raízes da atitude natural das crianças de conhecer o mundo através da exploração e da experimentação ativa – o que se pode fazer e dos efeitos produzidos – são profundas, confundindo-se com o início da vida. A exploração precede a capacidade simbólica e linguística e, representa seu indispensável pressuposto.

É nesse encontro com a criança que o pesquisador também se constitui pesquisador e é na relação com ele que a criança também vai constituindo sujeito social. Para Staccioli (2013, p. 29),

[...] são as crianças que deixam sinais importantes nos adultos – sinais que os adultos devem aprender a ler, pois eles podem ser úteis para se saber a melhor forma de agir, como enriquecer em complexidade e amplitude as experiências das crianças, como adquirir uma competência didática e humana de forma mais realista.

As relações e as interações resultam também das características sociais e etárias de cada sujeito, mas, principalmente, dos contextos culturais em que pesquisador e criança estão inseridos como produtores de cultura e de conhecimentos.

¹ Nesse artigo a expressão “pesquisador/es” é empregada para fazer menção aos pesquisadores de modo geral e o termo “pesquisadora/s” é utilizado para fazer referência às pesquisadoras docentes universitárias que participaram do estudo exploratório apresentado.

Para Alderson (2005, p. 424), “Outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas.” Quando o pesquisador solicita apenas a autorização do adulto (responsável da criança ou docente) e desconsidera a opinião da criança para a participação dela na investigação, demonstra um viés adultocêntrico da pesquisa, uma vez que as deliberações são tomadas pelos adultos e as crianças ficam de fora por serem vistas como incapazes de tomar decisões sobre aquilo que diz respeito a sua vontade. Para Pereira (2012, p. 63), “[...] Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar nos lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo da pesquisa [...]”

As crianças precisam dizer se querem ou não participar da pesquisa, bem como seus responsáveis. Além disso, mesmo que a criança e os adultos responsáveis por ela tenham autorizado a sua participação na pesquisa, ela tem o direito de recuar de sua decisão a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para sua vida e de sua família.

Esses desafios aqui mencionados mostram que a criança como pesquisadora não alcançou a mesma compreensão que a literatura e o ordenamento legal trazem sobre a criança como sujeito de direitos. Tal problemática é evidenciada a partir das narrativas de seis pesquisadoras docentes universitárias que estudam a temática e apontam questões metodológicas, dilemas e desafios da pesquisa com crianças.

Notas metodológicas sobre um estudo exploratório

Nesse texto, buscou-se compreender dilemas e desafios epistemológicos, metodológicos e éticos relacionados à pesquisa com crianças escutando pesquisadoras docentes universitárias, de diferentes regiões do país. Para tanto, decidiu-se fazer um estudo exploratório, objetivando, primeiro, uma aproximação com o assunto e, segundo, uma interlocução entre o conteúdo das narrativas e os fundamentos da Sociologia da Infância, que tem sido um campo de conhecimento inspirador para os estudos sobre as crianças e as infâncias.

De acordo com Triviños (1987, p. 109), o estudo exploratório permite ao pesquisador “[...] encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com uma determinada população, obter resultados que deseja.” Já para Gil (2007, p. 43), as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” A intenção principal foi construir uma visão mais abrangente sobre o tema da pesquisa com crianças.

Convidou-se 23 docentes de universidades públicas e privadas que estudam e pesquisam com/sobre as crianças e as infâncias. Do universo de pesquisadores convidados, 22 são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino. O critério adotado para o envio do convite foi já ter desenvolvido pesquisas com crianças. Para o recebimento das narrativas recorreu-se ao WhatsApp, uma ferramenta virtual que facilitou a comunicação entre a articulista e os pesquisadores.

Cada docente recebeu o convite para participar do estudo exploratório com a pergunta: que dilemas e desafios epistemológicos, metodológicos e éticos os pesquisadores e as pesquisadoras têm enfrentado quando se trata da produção de conhecimento científico a respeito das crianças e infâncias? As que aceitaram responder, enviaram um áudio com a resposta, exceto uma docente, que optou em responder por escrito e enviar por e-mail. Do total de 23 docentes, duas pesquisadoras justificaram a impossibilidade de responder a pergunta, uma explicou que não estava realizando pesquisas com crianças no momento e que não se sentia à vontade para participar, 14 não responderam e seis atenderam ao convite, enviando suas respostas gravadas em áudio e/ou escritas. As seis pesquisadoras docentes desenvolvem suas pesquisas com as crianças em universidades públicas nas regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste.

Para escutar as professoras universitárias, partiu-se do princípio de que “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 2012,

p. 217). A escuta da narrativa de uma pessoa passa pela dimensão da alteridade, do diálogo e da reflexão, se completando no movimento entre o narrador e o leitor/ouvinte da narrativa. As histórias que as pessoas têm para narrar não são informações e não têm prazo de validade. As informações passam, as histórias ficam. Desse modo, optou-se pela narrativa porque as histórias narradas duram, não envelhecem (BENJAMIM, 2012).

Os áudios enviados foram transcritos e lidos. Após essa etapa, analisou-se o conteúdo das narrativas, buscando compreender os significados contidos em cada uma delas e fazer os possíveis trançamentos com o referencial teórico esboçado no artigo. Visando preservar a identidade das docentes universitárias, a identificação de seus nomes foi escrita como Pesquisadora um (P1), Pesquisadora dois (P2) até chegar à sexta Pesquisadora (P6).

Dilemas e desafios na pesquisa com crianças: pesquisadoras brasileiras com a palavra

Narrar é contar histórias e a vida de cada sujeito está sempre em busca de um narrador. Quantas pessoas vivem uma vida inteira e não narram suas histórias? Sabe-se que toda vida, independentemente do tempo de existência, é uma história em potencial. A história não está situada no final da vida, quando supõe-se ter mais experiência e aprendizagens, nem no início quando se considera ainda inexperiente. A história está com o sujeito no tempo presente onde ele estiver. Por esta razão, narrar é debruçar-se sobre si, é trilhar em busca da compreensão de si, mas é também voltar-se para o outomundo (SANTOS, 2017).

O relato de uma vida, para Ricoeur (2009, p. 52), é uma “[...] qualidade pré-narrativa da experiência humana. Graças a esta qualidade temos o direito de falar da vida como uma história em estado nascente e, em consequência, da vida como uma atividade e uma paixão em busca de relato”. (grifos do autor) A vida é uma história que precisa ser contada, se desejamos nos tornar melhores e contribuir para a humanidade ser mais humana, ética, solidária e amorosa com a vida de cada ser vivo que habita esse planeta. O desejo de narrar reside em cada sujeito, pois como afirma Bruner (2003, p. 55): “[...] parece que já desde nosso nascimento temos uma certa predisposição, um conhecimento íntimo da narrativa.”²

O relato como uma qualidade pré-narrativa da experiência humana coloca os sujeitos em condição de igualdade no que diz respeito ao direito de falar, de dizer, de narrar sobre sua história. Quem decide se vai narrar, o que vai narrar, como vai narrar e para quem vai narrar é o próprio sujeito. Narrar uma história é dar sentido ao saberfazer, é sair do anonimato, é deixar sua marca impressa na história da humanidade. Por isso, Ricoeur (2009, p. 44) diz que: “[...] a história relatada sempre é mais que a enumeração, em uma ordem simplesmente seriada ou sucessiva, dos incidentes ou dos acontecimentos que ela organiza em todo inteligível.” Ela é uma ficção narrativa e a ficção não se concretiza senão na vida. Nas palavras de Ricoeur (2009, p. 53), “Se é certo que a ficção não se consuma senão na vida e que a vida somente se compreende através das histórias que narramos sobre ela, resulta que uma vida examinada [...] é uma vida narrada.”

Uma vida narrada não se restringe ao mundo particular de quem a narrou, ela contém elementos universais da condição humana (RICOEUR, 2009; ABRAHÃO, 2003). “Narrar uma história já não equivale a um convite para ser como aquela é, senão a ver o mundo tal como se encarna na história.”³ (BRUNER, 2003, p. 41). As narrativas feitas pelas docentes universitárias não são histórias particulares, elas contêm traços de um modo de pensar e de pesquisar com crianças que são universais.

Em relação aos dilemas e desafios epistemológicos, as narrativas são ricas de elementos para a continuidade das reflexões sobre o que mais aflige as pesquisadoras que desenvolvem pesquisa com crianças. Para a docente P3,

2 “[...] parece que ya desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa.” (BRUNER, 2003, p. 55).

3 “Narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia.” (BRUNER, 2003, p. 41).

[...] um primeiro grande desafio a se pensar é nessa coerência entre aqueles que são os nossos princípios, os nossos preceitos e aquilo que está anunciado no nosso campo epistemológico: como é que a gente tem entendido esse processo de produção de conhecimento na relação com e sobre um determinado sujeito com uma dada concepção. Então, o primeiro desafio, no meu ponto de vista, é esse: como nós mantemos coerência entre as concepções de criança, de infância, de sociedade, de educação que nós temos e as escolhas metodológicas e éticas que fazemos. Eu acho que esse é um grande desafio para a maioria dos pesquisadores e das pesquisadoras, porque você anunciar uma dada concepção implica você se posicionar ancorado nessa concepção para estabelecer relação com as crianças. Acho que o grande desafio mesmo é quando você pensa a pesquisa com as crianças e não só sobre elas e [...] suas infâncias. Manter-se e constituir-se um pesquisador nessa relação com as crianças, que efetivamente reconheça esse estatuto delas de atores sociais, é algo bastante complexo (P3, 2019).

Com qual embasamento teórico o pesquisador olha e escuta a criança no contexto da pesquisa? O reconhecimento da criança como ator social (SIROTA, 2001) e sujeito de direitos, no plano discursivo, não garante ao pesquisador práticas investigativas coerentes com o quadro teórico definido por ele. A coerência entre o referencial teórico-metodológico do pesquisador e as suas práticas com a criança no campo da pesquisa possui uma complexidade que carece de mais aprofundamento, como narrou a docente P3. Essa complexidade pode ter enraizamentos nos itinerários formativos e matrizes teóricas acessadas pelo pesquisador, na visão que ele construiu sobre quem é a criança, no tempo de permanência do mesmo no campo empírico e ainda nas inadequações dos instrumentos e procedimentos da pesquisa escolhidos.

A docente P5 menciona em sua narrativa que um dos desafios e dilemas da pesquisa com crianças localiza-se no âmbito da formação do pesquisador, a saber:

Acho que um primeiro dilema começa pela formação do pesquisador que tem a criança e a infância como objeto/sujeito de interesse. Em qual área se forma? Nessa formação, o que consta de relação com a criança e infância como questões a serem pensadas no ensino, na pesquisa e extensão? Mais comumente, é na Pedagogia que crianças e infâncias são assuntos de componentes curriculares e projetos. Mas, não é só a Pedagogia e a educação que olham para as crianças e infâncias como campo de estudos. São muitas as contribuições da Sociologia, Antropologia, Psicanálise e Psicologia, Geografia, História... Enfim, muitas áreas também se interessam sobre o sujeito criança e sua categoria social, como nos mostra a Sociologia da Infância (P5, 2019).

Ela ainda complementa dizendo que:

O lugar acadêmico, o que inclui a pesquisa, que crianças e infâncias ocupam nos cursos de formação de professores em Pedagogia parece pouco ou insuficiente para avançar numa compreensão mais densa, dos pontos de vista epistemológico, metodológico e ético. São muitas discussões que vão em outras direções e que acabam por reduzir o tempo para um

tratamento mais apropriado à construção de uma concepção e de uma sensibilidade para se pensar crianças e infâncias, de um modo geral e, mais especificamente, nas pesquisas (P5, 2019).

A formação do pesquisador é um dos pilares dos currículos de formação de professores, mas as condições para que a pesquisa seja vivida plenamente pelos estudantes e docentes no interior das universidades públicas têm se agravado com o congelamento⁴, por vinte anos, dos recursos públicos, fragilizando as poucas políticas públicas destinadas ao fomento da iniciação e da pesquisa científica. Além disso, os temas infância e criança, mesmo que estejam presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ainda ocupam lugares discretos nos poucos componentes curriculares voltados para a Educação Infantil (SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019). Em consonância com o que disse a docente P5, Sousa (2005, p. 177) expõe que “Pesquisar a infância requer, para além da formação geral que todo pesquisador deve ter, um olhar centrado no sujeito singular que estamos ouvindo, com o qual interagimos e dialogamos – é possível, sim, dialogar com crianças!”

Outro desafio epistemológico foi apontado pela docente P4, que disse o seguinte: “[...] acho que precisamos problematizar mais o que nós entendemos como participação e a criança como sujeito de direitos. Acho que está tendo uma certa referência muito parecida”.

A diferenciação entre o que é participação e o que é a criança como sujeito de direitos aparece no fragmento da narrativa como uma temática que necessita ser problematizada por todos que se debruçam sobre os estudos da criança. O que significa a participação da criança na pesquisa? O que se entende sobre a criança como sujeito de direitos? São questões constitutivas do campo da pesquisa com crianças e o desafio será fazer, brevemente, algumas ponderações neste artigo.

Do ponto de vista semântico, a palavra participação pressupõe “ato de participar, atividade; ação; comunicação” (BUENO, 2007, p. 575). Se participação é o ato de participar, é uma ação, pode-se dizer que a criança pode participar de uma pesquisa, mas qual a sua condição de participação nessa pesquisa? Gandin (2001), ao discutir sobre o planejamento participativo, aponta três níveis em que a participação pode ser exercida pelos sujeitos. Esse autor não investiga o tema da pesquisa com crianças, mas seus escritos apresentam reflexões sobre os processos participativos que podem ser importantes para ampliar a compreensão sobre a participação da criança nas pesquisas. O primeiro nível de participação citado pelo referido autor é a *colaboração*. Segundo ele, “É o nível em que a “autoridade” chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma “autoridade” decidiu como proposta.” (GANDIN, 2001, p. 89). Os convidados podem participar “[...] com seu trabalho, com seu apoio ou, pelo menos, com o seu silêncio”, desde que não atrapalhe os resultados do que foi arquitetado pela “autoridade”. Para ele, “Este tipo de prática leva inexoravelmente à descrença das pessoas porque elas descobrem com o tempo que sua participação é apenas secundária ou, simplesmente, não serve para nada.” (GANDIN, 2001, p. 89).

O segundo nível de participação é chamado *nível de decisão*. O autor afirma que esse nível:

Vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada. O “chefe” decide que todos vão “decidir”; leva, então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam. Em geral, são decididos aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa (GANDIN, 2001, p. 89).

4 Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 02 mai. 2019.

Sobre o terceiro nível de participação, afirma que pode ser chamado de *construção em conjunto*. Gandin considera esse último nível como pouco frequente nos processos participativos e diz ainda que as estruturas existentes na sociedade e nos governos dificultam a vivência desse nível de participação, cabendo àqueles que detém mais conhecimento e informação o poder de decidir, em detrimento da negação do direito de participação do cidadão.

Fazendo uma analogia entre os três níveis de participação citados por Gandin (2001) e a participação da criança nos processos da pesquisa, pode-se dizer que o pesquisador, frente às crianças, pode adotar características da “autoridade”/“chefe” mencionado por esse autor. A resignificação da postura verticalizada e adultocêntrica do pesquisador para com a criança pode se efetivar com a apropriação de tendências teórico-metodológicas que apontam para outros tipos de relação entre o pesquisador e a criança, uma perspectiva mais horizontal e pautada no reconhecimento da capacidade de participação da criança, pois sabe-se que as crianças ainda não vivenciam, plenamente, a construção em conjunto da pesquisa com o pesquisador. Elas têm participado mais como coadjuvantes do que propriamente como autoras da pesquisa.

Sobre a compreensão da criança como sujeito de direitos, nota-se a existência de pontos de vista divergentes. Os direitos da criança estão expressos em inúmeros documentos e acordos nacionais e internacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 1990; ONU, 1989), mas alguns autores têm problematizado sobre até que ponto as crianças, de fato, são sujeitos de direitos. Castro (2001, p. 29) diz que a sentença “sujeito de direitos” é muito usada na retórica contemporânea, mas que:

[...] a expressão “a criança como sujeito de direitos” é ingênua quando não pressupõe a transparência e a legitimidade da ação da criança, qualificada na sua diferença frente a qualquer outro – adulto, ou outra criança. Deste modo, a compreensão de que a criança é, sim, sujeito de direitos, requer uma consideração mais profunda sobre a ação humana, e seu entrelaçamento com o pensar e o ser. Em suma, um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes.” (grifos da autora)

É preciso continuar afirmando que a criança é um sujeito de direitos, mas, para concretizar essa expressão, é necessário considerar, primeiro, como válida a ação da criança, bem como reconhecer as suas singularidades, que se manifestam em seus distintos modos de ser, de pensar, de interpretar e reinventar o mundo. Alguns campos de conhecimento, como a Sociologia da Infância, têm dado contribuições importantes para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas essa preocupação ainda não está presente com a mesma intensidade em outras correntes teóricas.

A docente P4 evidencia em sua narrativa a necessidade de focar mais em questões importantes para o campo da Educação Infantil do que fazer problematizações sobre os percursos teóricos escolhidos pelos pesquisadores:

Outra questão que eu também identifico, sob o ponto de vista do desafio epistemológico, é que nós precisamos problematizar mais os nossos percursos teóricos e nossos diálogos [...]. Eu acho que a gente está polarizando muito e deixando de aprofundar e problematizar muitas questões que ainda se colocam no campo da Educação Infantil (P4, 2019).

Sabe-se que toda pesquisa está alicerçada em tendências teórico-metodológicas, que podem dialogar e divergir entre si. Sabe-se também que todo objeto e/ou fenômeno pode ser conhecido sob a ótica de distintos campos de conhecimento. A escolha da lente teórica para

olhar o objeto que se quer compreender é uma decisão do pesquisador. Os critérios usados para a definição da matriz teórica nem sempre são socializados e discutidos coletivamente. Essa ação poderia ser muito útil para o campo das pesquisas com crianças, principalmente se consideramos que um único campo de conhecimento pode não dar conta da compreensão do objeto que o pesquisador quer conhecer. Às vezes, é necessário a tecitura de diálogos entre diferentes campos de conhecimento, ao invés de colocá-los em lados opostos, como chamou a atenção a docente P4 em seu relato.

Os dilemas e desafios epistemológicos estão entrelaçados com aqueles *metodológicos*, como mostram as narrativas das docentes universitárias:

Quando a gente decide fazer pesquisa com criança e o sujeito da pesquisa é a criança, muitas vezes, um dos desafios é [...] saber como escutá-la. Uma escuta que possa [...] deixá-la como protagonista, que possa garantir que o que ela diga seja realmente colocado na pesquisa, sem que o adulto, no caso o pesquisador, use de artifícios para mudar a fala, e não considere exatamente como ela diz, fazendo com que traga outros resultados que não sejam verídicos. Então, é garantir que seja dada a devida importância à fala da criança, [...] que a fala esteja na pesquisa como ela mesma disse, que garanta que ela realmente esteja como sujeito e protagonista da pesquisa. Acredito que esse é um dos pontos mais difíceis (P6, 2019).

Nas palavras de Rinaldi (2016, p. 237), “Escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar frustração.” A atitude de escuta de uma criança, de fato, não é uma tarefa simples para o pesquisador, principalmente para aqueles que são iniciantes no fazimento de investigações científicas. Como disse a autora, lidar com a dúvida, a incerteza, o inesperado escapole do *script* de quem pesquisa. Além disso, a escuta de uma criança requer procedimentos específicos para cada faixa etária e, mais, requer uma postura do pesquisador que acolhe a criança, conforme cita Staccioli (2013, p. 28): “Acolher uma criança é, também acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”. Para tanto, é necessário pensar em outras abordagens de pesquisa, além da etnografia, como sinalizou a docente P4:

Sob o ponto de vista metodológico, ampliar cada vez mais os percursos metodológicos na pesquisa com crianças, eu acho que é fundamental. [...] Eu penso que não é só a etnografia, que acaba tendo uma evidência maior, mas outras formas de fazer pesquisa com as crianças. Eu acho que é fundamental essa ampliação e que tem a ver também com uma questão ética no percurso metodológico. Mesmo com o Termo do Livre Consentimento das famílias, que nos autoriza a pesquisar seus filhos, mesmo quando há uma apresentação da pesquisa, um acordo mútuo em relação ao processo de pesquisa, no decorrer de pesquisa, pela precarização de vida que muitas crianças têm em suas famílias, mães acabam criando uma expectativa de que, nós pesquisadores, vamos sanar algumas demandas sociais e econômicas da família e daquela criança. Recentemente, me deparei com uma pesquisa e uma criança com uma condição precária de existência em que a mãe tinha uma expectativa de que nós íamos fazer doações, ajudar, inclusive, no sustento familiar. Foi uma experiência nova para mim, estamos ainda tendo esses enfrentamentos, mas que o percurso metodológico vai apontando esses desafios para nós (P4, 2019).

Cabe ao pesquisador buscar inspirações teórico-metodológicas que estejam alicerçadas em conhecimentos que lhe forneçam subsídios para compreensão das diferentes realidades sociais com as quais ele vai se deparar no acontecer da pesquisa. A etnografia é uma referência teórico-metodológica frequente nas pesquisas com crianças. Ela permite uma aproximação e interpretação dos fenômenos sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) produzidos e vividos por essa categoria geracional, mas, segundo a docente P4, a pesquisa com crianças pode ser ampliada com outras abordagens teórico-metodológicas para olhar, refletir e compreender as complexidades vividas por esses sujeitos, buscando estabelecer conexões e diálogos, numa perspectiva ética, entre a realidade social e as singularidades de cada indivíduo.

As desigualdades sociais no Brasil são histórias e afetam tanto crianças como adolescentes, adultos e idosos. As pesquisas em educação são realizadas em diferentes contextos socioculturais, em distintos momentos temporais e com vários grupos de sujeitos. Alguns grupos humanos, como é o caso das crianças, vivem mais intensamente os efeitos das políticas públicas neoliberais e neoconservadoras (APPLE, 2006) que ampliam e agravam a negação de direitos básicos, afetando a qualidade de vida e as chances de rompimento do ciclo da pobreza econômica produzido pelo estado brasileiro.

Mesmo o pesquisador explicitando a intencionalidade da pesquisa, seja com crianças, seja com pessoas de outras faixas etárias, esta pode ser afetada pelas faces perversas das desigualdades sociais. A pesquisa feita com seres humanos é transversalizada por questões étnicas, socioculturais, políticas, econômicas e geográficas, o que pode interferir no que foi desenhado, inicialmente, como percurso teórico-metodológico. Do mesmo modo que o pesquisador também pode ser afetado, em diferentes escalas, pelo que leu, observou e escutou. A realidade social experienciada pela criança não fica guardada em um baú enquanto ela vive uma pesquisa, ao contrário, o pesquisador quando se aproxima da criança, encontra também a realidade social vivida por ela e por sua família.

Como mostra a narrativa da docente P4, a condição de vida dos sujeitos participantes da pesquisa pode ser tão precária, que a presença do pesquisador no campo, como representante de uma instituição pública, pode significar a esperança para a resolução de uma problemática histórica. Talvez o pesquisador não consiga intervir e resolver o problema que tem diante de si, porque não possui a competência para tal finalidade naquele momento, mas, considerando a relevância social e política da pesquisa, ele pode analisar criticamente a situação encontrada e fazer a denúncia à sociedade. Todavia, quando se trata de pesquisa com crianças, essa não é uma tarefa simples, pois o fenômeno identificado pode, ao ser divulgado, expor tanto a criança como a sua família a situações que envolvem questões éticas e põem suas vidas em risco. Esse tipo de ocorrência pode fazer o pesquisador recuar, em sua escrita, e deixar esses fenômenos identificados nas anotações de rodapé do diário de campo, não por cegueira e negligência, mas, inicialmente, por uma medida de proteção à vida. Isso não significa que o problema encontrado seja mascarado e ignorado, ele pode ser encaminhado, de forma confidencial, para outras instâncias responsáveis pela garantia dos direitos das crianças, especialmente quando está em jogo a sua proteção, segurança e bem-estar.

O exemplo citado pela docente P4, ao final de sua narrativa, reconhece o desafio metodológico que o pesquisador ainda precisa superar em relação ao enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito da pesquisa com crianças. É fato que o empobrecimento das famílias, como consequência de um estado nutrido por fundamentos neoliberais e neoconservadores, tem produzido ressonâncias políticas e éticas nas pesquisas e precisa ser melhor problematizado e entendido nas investigações científicas. A compreensão de quem é o pesquisador, na ótica do participante da pesquisa, também merece atenção, pois o entendimento desse ponto de vista pode apresentar pistas importantes para a resignificação do papel do pesquisador junto às crianças e das lentes teórico-metodológicas eleitas para a análise das informações produzidas no âmbito da pesquisa.

A participação infantil nas pesquisas com crianças também foi aludida em uma das narrativas como um dos desafios:

No meu entendimento, os grandes desafios que se apresentam para a realização de pesquisas com crianças é o dimensionamento da participação infantil nesses processos de pesquisa, especialmente, de que modo podem ser validadas vozes das crianças no contexto das pesquisas e em que medida, ao se validar essas vozes das crianças, elas estarão sendo respeitadas enquanto sujeito de direitos (P2, 2019).

Onde começa e termina a participação da criança nas pesquisas que se propõem a conhecer as crianças e seus pontos de vista sobre as pessoas e sobre as coisas do mundo? Quem define esse tempo de início e término da participação infantil? Quem estabelece o dimensionamento da participação da criança na pesquisa? Estudos no campo da Sociologia da Infância vêm mostrando que as crianças podem participar da pesquisa como pesquisadoras (ALDERSON, 2005) e não somente como informante do pesquisador. Entende-se que a criança, como sujeito de direitos, pode, mesmo após o seu assentimento de participação, não querer mais continuar tecendo a pesquisa com os adultos e seus pares. Portanto, o dimensionamento da participação infantil na pesquisa não pode ser uma imposição do pesquisador. A pesquisa com crianças pressupõe o convívio com incertezas (RINALDI, 2016), com as interrupções, com os desvios de rotas, com a flexibilidade de tempos, bem como com os silêncios, risos, cambalhotas, caras e bocas, e respostas extraordinárias, às vezes, aparentemente sem sentido (para o adulto). “Essa participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incerteza em suas vidas”, afirma Corsaro (2011, p. 128). Já Fernandes (2016, p. 776) declara que

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

O fato de uma criança querer muito ter sua identidade revelada em situações que põem em risco a sua vida e de sua família, por exemplo, pode gerar perturbações ou incertezas para o pesquisador, como trouxe Corsaro (2011) em sua fala e como pode ser visto na narrativa abaixo:

Em alguns casos, mesmo que as crianças queriam muito que a sua identidade seja tornada pública, ainda assim, o adulto vai ter que tomar uma decisão de, muitas vezes, não explicitar o seu nome ou de não apresentar alguma imagem quando a situação [...] observada, por exemplo, cria algum constrangimento ou coloca essa criança em alguma situação de risco. Então, o modo como vai se compondo esse processo ele precisa ser cuidadoso (P3, 2019).

A vontade da criança deve ser respeitada até onde a sua integridade física e moral não seja posta em risco. A pesquisa com criança pressupõe que ela possa tomar decisões junto com o pesquisador desde o planejamento de ações e a escolha de procedimentos metodológicos, bem como que ela possa entrar e sair da pesquisa no momento que quiser, responder aos questionamentos do seu jeito e no seu tempo, sem prejuízos para ela. O fato de a criança ser também uma tecelã da pesquisa, não diminui o compromisso do pesquisador quanto à garantia de seus direitos, ao contrário, a divulgação da imagem da criança é uma responsabilidade do pesquisador. Ele pode divulgar o que a criança deseja, mas pode também não divulgar o que ela quer, sobretudo, quando sabe quais são as consequências e os riscos que a sua ação

de tornar público fotos, áudios, vídeos e outras atividades desenvolvidas pela criança pode trazer para a vida da criança e de seus familiares.

Ainda sobre os *dilemas e desafios éticos*, as docentes universitárias continuam, em suas narrativas, apontando o uso da imagem das crianças como uma questão a ser problematizada, quando se trata de pesquisa com crianças:

Uma das questões que me aflige, assim, é a questão da imagem das crianças. Eu trabalho com música, arte. Filmar e pensar o processo é muito importante, registrar aquele momento. Nem todos os pesquisadores concordam com isso, mas é necessário. Por exemplo, trabalhar com bebês e registrar imagens dos bebês, as reações, para mim, é fundamental e, ao mesmo tempo, complicado (P1, 2019).

[...] Outro desafio é a utilização dos registros, tanto do ponto de vista da imagem como dos registros das crianças. [...] Então, essa documentação mesmo, para mim, ela é bem difícil. Por exemplo, até nas situações de estágio mesmo, [...] os alunos falam: “- posso colocar essa imagem?” [...] E eu sempre digo que a gente não coloque as imagens com as crianças porque precisaria de uma autorização diferenciada. Mesmo quando são imagens que não têm as crianças e que são dos espaços, eu, ainda assim, peço autorização. Então, o uso dessas imagens, às vezes, é bem complicado para mim, sabe? [...] Quando eu vejo nos trabalhos aquelas bolinhas tampando os rostos, eu fico me perguntando se vale a pena colocar aquelas bolinhas. O que é realmente ter as imagens das crianças? (P6, 2019).

O uso da imagem da criança no contexto da pesquisa é um assunto que envolve múltiplos elementos e atravessamentos, tanto do ponto de vista metodológico como ético. Na visão da docente P1, o registro da imagem das crianças é fundamental quando se realiza pesquisa com seres humanos de pouca idade, mas, ao mesmo tempo, apresenta-se também como um desafio, especialmente, porque não existe concordância entre os pesquisadores sobre o uso de imagem da criança em estudos científicos. A docente P6 também reconhece a importância do uso da imagem da criança, mas destaca a importância da autorização, isto é, do consentimento livre e esclarecido, conforme Fernandes (2016) chama atenção em um de seus escritos sobre a ética na pesquisa com criança.

Outra docente universitária, P3, igualmente, mencionou o uso da imagem da criança como um dos desafios da pesquisa com seres humanos de pouca idade.

Um segundo ponto que tem me acompanhado nos últimos tempos, porque eu tenho feito a opção de desenvolver pesquisas com metodologias visuais, que eu tenho denominado de narrativas visuais, é uma preocupação em relação a como essa perspectiva da criança “tour”, como essa perspectiva de um reconhecimento e de uma valorização da identidade dessa criança, do seu pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero, de ter direito a ter um nome, de ser reconhecido por aquilo que produz. Como que esse direito dialoga e não se opõe de forma oposta à ideia da proteção das crianças? A gente já avançou bastante em relação a essa discussão, mas me parece que, quanto mais nós avançamos, também nos encontramos com vários dilemas em relação, por exemplo, ao uso da imagem das crianças. A gente já entendeu e já tem produzido muita pesquisa em que a imagem não é

uma mera ilustração. Imagem é texto, imagem é narrativa e, ao ser narrativa, em alguma medida, é uma interpretação, é uma escolha do pesquisador sobre aquilo que registra, sobre aquilo que torna público e [...] também o modo como analisa. Nós temos tentado, cada vez mais, que o uso dessas imagens, seja pela fotografia, vídeo, pela própria descrição do vídeo em forma de texto escrito (P3, 2019).

Toda pesquisa com crianças é alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos. A escolha de qual lente teórica será adotada para escutar a criança é uma decisão, individual e/ou coletiva, do pesquisador, que terá repercussões na seleção e no uso das técnicas e procedimentos para a compreensão do que ele, com as crianças, pretende conhecer com a investigação científica. É possível que a escolha feita não seja um consenso entre os pesquisadores, mas o que não se pode abrir mão é do reconhecimento da criança como ator social (SIROTA, 2001), como um sujeito de direitos que não quer ter sua imagem divulgada em livros e artigos científicos como uma figura decorativa, tampouco veiculada, sem o seu consentimento e/ou de seus responsáveis.

A idade das crianças pede técnicas e procedimentos compatíveis com as suas singularidades e seus modos de ser e de estar no mundo. Nas pesquisas com bebês, o uso da filmagem, como mencionou a docente P1, é um dos instrumentos adotados com frequência pelos pesquisadores. Para tanto, os bebês e seus responsáveis devem ser comunicados sobre todas as etapas e processos da pesquisa, bem como devem ser filmados em contextos e situações que não afetem o seu bem-estar, a sua vontade e a sua segurança. Nota-se que a complicação, citada pela docente P1, diz respeito à decisão sobre como usar a imagem da criança na conjuntura da pesquisa. Tanto a produção como a interpretação e a socialização das imagens da criança se constituem ainda desafios que não foram vencidos, eles continuam sendo debatidos por diferentes pesquisadores, como apontou a docente universitária P3:

Nós temos tentado, cada vez mais, dar visibilidade às crianças, aos seus movimentos, a suas falas, a sua produção de cultura e, ao fazer esse movimento, ao ter esse reconhecimento, essa consciência dessa necessidade de dar, cada vez mais, visibilidade para as crianças, nós também temos defendido que as crianças têm direito a terem valorizada sua identidade. [...] Por outro lado, juridicamente, em nosso país, e em outros também, nós temos uma demanda bastante grande por proteger essas crianças, então, fica cada vez mais difícil, você fazer uso de imagem reconhecendo quem é esse sujeito e dando a ele o direito de ter sua identidade mantida e anunciada e protegê-la quando se trata de tornar público, por exemplo, seu nome, instituição que frequenta, às vezes também outros pares, outros sujeitos da família. Então, esse movimento é um movimento que cria para nós alguns dilemas no sentido de nós pensarmos que, primeiro, é fundamental [...] que a gente reconheça e valorize essa identidade e, cada vez mais, que a gente refine os nossos processos de geração de dados, principalmente, quando implica dado visual, mas, por outro lado, que a gente também esteja atento que o sujeito tem direito a sua identidade, mas também tem direito a não tê-la tornada pública, se ele assim o quiser (P3, 2019).

Outro desafio e dilema ético mencionado em uma das narrativas foi a burocratização e as exigências quanto aos procedimentos técnicos para a autorização de pesquisas com crianças

advindas da Plataforma Brasil⁵. Eis o que narrou a docente P4:

Sob o ponto de vista ético, acho a plataforma Brasil, a burocratização e o modo como tem se apresentado esses procedimentos de autorização para a realização de pesquisa são complexos demais. [...] Eu acho que causa um grande atropelo e uma apreensão do orientador e do pesquisador em ter ou não ter o processo de pesquisa aprovado pelo comitê de ética. E aí coloca também em questão: a responsabilidade maior é quem? O orientador não teria essa responsabilidade? Ele não assumiria perante seus alunos essa responsabilidade com a comunidade em relação a esses procedimentos éticos necessários? Eu acho que é uma questão que precisa ser melhor problematizada e se coloca como um dos grandes desafios com crianças e suas infâncias (P4, 2019).

Além das questões burocráticas impostas pela Plataforma Brasil, a docente P4 também fala sobre a apreensão vivida tanto pelo orientador como pelo pesquisador sobre a aceitação ou a negação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Indaga ainda sobre de quem é a maior responsabilidade perante à comunidade sobre os procedimentos éticos que a pesquisa envolve. Quando se trata de pesquisa com crianças, acredita-se que a responsabilidade deve ser compartilhada e não submetida a uma escala de quem é mais ou menos responsável pela realização da pesquisa.

Os dilemas e desafios epistemológicos, metodológicos e éticos que dizem respeito às pesquisas com crianças não se esgotam nas narrativas das docentes universitárias colaboradoras desse estudo exploratório, tampouco no esboço teórico exposto. Quanto mais se avança nas teorizações sobre os estudos da infância, mais desafios e dilemas vão sendo descobertos e vividos pelas crianças e pelos pesquisadores e pesquisadoras.

Considerações Finais

Escutar a criança, no âmbito da pesquisa, possibilita ao pesquisador ir ao encontro de um outro que vê as coisas, o mundo, os outros e a si mesmo de forma singular. O olhar da criança é diferente do olhar do adulto não porque ela é um ser de pouca idade, mas porque o seu jeito de olhar e de dizer sobre o que viu, sentiu e agiu traz, de forma espontânea, criativa e multirreferencial, o inusitado, o óbvio, o esquecido, o espanto, o conflito, o desequilíbrio, a dúvida, a pergunta, o afeto, o medo, a alegria, a tristeza, a frustração, a quietude, o desejo, o invisível, a incerteza, a complexidade e tantas outras coisas que talvez a escrita ainda não tenha palavras para traduzir o que as crianças dizem, sentem e fazem. Para Leite (2011, p. 125), “Pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao desencontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos”. A voz da criança, antes calada, pode agora trazer elementos ainda não-ditos (ou até já ditos) para se pensar outras possibilidades de pesquisas com ela.

Os dilemas e desafios epistemológicos, metodológicos e éticos presentes nas pesquisas com crianças que mais apareceram nas narrativas das pesquisadoras docentes universitárias colaboradoras desse estudo exploratório foram o uso da imagem da criança, a fragilidade da formação do pesquisador, a coerência entre o referencial teórico e a ação do pesquisador

⁵ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Disponível: < <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>> Acesso em: 06 dez. 2019.

em relação à criança, o dimensionamento da participação infantil na pesquisa e a burocracia da Plataforma Brasil para a aprovação das pesquisas.

A consolidação do lugar social da criança nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais deve ser um compromisso firmado diariamente pelos pesquisadores e pesquisadoras, pois é inadmissível que a criança seja, metaforicamente falando, colocada, outra vez, debaixo do banco como se fosse um objeto ou um animal. Criança é gente! Criança é possuidora de direitos e deve ser respeitada e escutada!

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, 2003, p. 79-95.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

APPLE, Michael. Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. **Revista Páti**, Porto Alegre, ano 10, n. 37, p. 12-15, Fev/Abril, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____. *Mágica e técnica, arte e política*. 8ª Ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 231-240. (Obras Escolhidas v.1)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 de jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8,069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias: derecho, literatura, vida**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In.: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro, NAU Editora: FAPERJ, 2001, p. 19-46.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Infância, educação e classe operária. In.: FARIA, Ana Lúcia G. de. **Direito à infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993, p. 25-61.

FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In.: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 153-256.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul.-set./2016.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação - o pensamento, a prática, as ferramentas. Tradução Paula Baggio. La Bottega di Geppetto: San Miniato/Itália; Porto Alegre: Editora Buqui, 2016.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun. 2001

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In.: KRAMER, SÔNIA; LEITE, Maria Leite (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papyrus, 1996, p. 13-38.

LEITE, Maria Isabel. **Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro**. In.: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José (Coord.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, março/2001.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 18 fev.2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In.: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados,

2005, p. 19-47.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 323-332, maio-ago., 2011.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. In: RICOEUR, P. **Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertadores**. Buenos Aires: 2009, p. 43-55.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2)**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

SANTOS, Marlene O. dos; FRANCO, Nanci H. R.; VARANDAS, Daniela N. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. 310 f. il. 2017. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SARMENTO, Manuel J.. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In.: Martins filho, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel J.. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, março/ 2001.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 535-562, Maio/Ago. 2005.

SOUSA, Sônia M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In.: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-203.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. In.: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 25-45.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 39-52.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.