

Questões éticas e metodológicas em pesquisas sobre *scripts* de gênero com crianças pequenas

Ethical and methodological issues in research on gender scripts with young children

Jéssica Tairâne de Moraes¹
Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
jetairane@gmail.com

Jane Felipe²
Instituto Federal Catarinense (IFC)
janefelipe.souza@gmail.com

Resumo: O artigo problematiza as questões éticas e metodológicas envolvidas em uma pesquisa sobre os *scripts* de gênero com crianças pequenas, ressaltando a importância de expandir a compreensão da participação infantil nos processos investigativos. Fundamentado nos Estudos de Gênero e na Sociologia da Infância, sob uma perspectiva pós-estruturalista, o estudo teve como objetivo principal analisar as estratégias que as crianças mobilizam para burlar e ressignificar os *scripts* de gênero, muitas vezes naturalizados no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa etnográfica desenvolvida com um grupo de 17 crianças de quatro anos em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. A investigação evidencia a necessidade de ampliar os entendimentos sobre as pesquisas participativas com crianças. Além disso, são tecidas reflexões sobre a ética na pesquisa com crianças, articulando-a no que chamamos de o antes, o durante e o depois da investigação.

¹ Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças; Ética na pesquisa; *Scripts* de gênero na Educação Infantil.

Abstract: The article problematizes the ethical and methodological issues involved in research on gender scripts with young children, highlighting the importance of expanding the understanding of children's participation in investigative processes. Grounded in Gender Studies and the Sociology of Childhood from a post-structuralist perspective, the study's main objective was to analyze the strategies children employ to circumvent and reinterpret gender scripts, which are often naturalized in everyday school life. Methodologically, this is an ethnographic study conducted with a group of 17 four-year-old children in a public school in the Metropolitan Region of Porto Alegre. The investigation highlights the need to broaden understandings of participatory research with children. Furthermore, it offers reflections on research ethics involving children, structuring it around what we refer to as the before, during, and after of the investigation.

Keywords: Research with children; Research ethics; Gender scripts in Early Childhood Education.

Para iniciar a discussão

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre metodologia e ética na pesquisa com crianças, com o intuito de contribuir com as discussões sobre o significado da palavra participação no campo dos direitos das crianças. A partir de uma pesquisa que se propôs a estudar acerca das questões de gênero na primeira infância, envolvendo um grupo de 17 crianças de quatro anos de idade da Educação Infantil, em uma escola pública de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS / Brasil), tivemos como objetivo principal analisar as estratégias que as crianças mobilizavam para burlar e ressignificar os *scripts*³ de gênero, muitas vezes naturalizados no cotidiano da Educação Infantil. O referido conceito diz respeito aos roteiros pensados pelos adultos, direcionados a meninos e meninas, homens e mulheres, construídos a partir das expectativas históricas, sociais e culturais associadas aos corpos masculinos e femininos (FELIPE, 2019; ROSA; FELIPE, 2023). Esses roteiros envolvem diversas regulações que afetam as ações, escolhas e brincadeiras das crianças, já que muitos desses *scripts* são introduzidos desde a infância, com o objetivo de moldar os corpos em conformidade com ideais cis-heteronormativos que buscam se estabelecer como hegemônicos.

No que se refere à participação das crianças em pesquisas, os estudos de Renata Prado (2014) mostram como essa questão tem sido considerada nos estudos desenvolvidos nas áreas da Sociologia, Psicologia, Antropologia e Educação no Brasil. Segunda ela, as investigações com crianças no país, em geral, ainda

³ Ver o artigo: *Scripts* de Gênero e as tecnologias que significam e controlam os corpos infantis (LEGUIÇA, ZANETTE e FELIPE, 2020)

estão mais ligadas à área da Psicologia e, em menor quantidade, à Educação, sendo escassas as que se vinculam às áreas da Sociologia e Antropologia.

Desse modo, consideramos que pensar acerca da participação no campo dos direitos das crianças em pesquisas que são atravessadas pelas temáticas de educação, gênero, sexualidade e outros temas sensíveis envolvendo as infâncias (FELIPE, GUIZZO e ROSA. 2024), envolve um posicionamento político, no sentido de dar visibilidade e ocupar um espaço ainda não muito visitado. Portanto, trata-se de um movimento de pensar e discutir sobre a participação não somente a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989), mas partindo de contextos concretos e específicos como a escola, numa tentativa de ultrapassar os significados de participação e ampliar possibilidades de reflexão sobre um tema tão relevante. Em outras palavras, quando falamos em participação, devemos considerar, em primeiro lugar, que ela está intrinsecamente vinculada com a vida cotidiana, já que os seres humanos são seres sociais, [...] [e] todas as pessoas tomam parte da vida social, sem importar sua idade” (LIEBEL, 2011, p. 159, tradução nossa). Ademais, questionamos como os Estudos de Gênero na escola poderiam mobilizar o tensionamento dos próprios estudos de gênero, fazendo um movimento contrário e não olhando para o que regula as crianças nessas instituições, mas sim o que elas subvertem, quando se deparam com determinados *scripts* que lhes são impostos.

Com base nessas escolhas, esta pesquisa foi realizada por meio de observação participante entre setembro e dezembro de 2022, com encontros três vezes por semana, totalizando 100 horas de acompanhamento. Os instrumentos metodológicos incluíram registros fotográficos, anotações em caderno de campo, desenhos e a criação de espaços propositivos para brincadeiras e expressão das crianças. Além da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à escola e às famílias, foi elaborado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido específico para as crianças, apresentado em formato de história em quadrinhos e adaptado à sua faixa etária, garantindo uma comunicação acessível sobre os objetivos da pesquisa, possíveis riscos, sigilo e liberdade de participação.

Inicialmente, foram utilizados crachás verdes e vermelhos para que as crianças indicassem se desejavam ou não ser fotografadas. No entanto, com o tempo, percebemos que outras formas de expressão, como olhares, gestos e silêncios, eram mais significativas na comunicação de suas escolhas. Diante disso, adotamos o conceito de “radar ético” (SKANFORS, 2009) como uma abordagem para interpretar e respeitar as manifestações não verbais das crianças, garantindo que suas vontades fossem levadas em consideração ao longo da pesquisa.

Além disso, foi utilizada uma linha do tempo interativa, preenchida pelas próprias crianças, para marcar a contagem regressiva da permanência de uma das pesquisadoras no campo. Ao final do período de observação, organizamos uma pré-devolutiva dos dados por meio de uma exposição fotográfica, proporcionando um primeiro retorno à turma sobre o processo vivenciado. Posteriormente, foi planejada uma devolutiva final, destinada tanto às crianças quanto ao corpo docente da escola. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes fictícios atribuídos às crianças foram escolhidos por meio de um sorteio realizado em conjunto com a turma.

Exposto isso, sublinhamos que neste artigo compartilhamos discussões éticas e metodológicas acerca das pesquisas realizadas com as crianças pequenas, no contexto da escola de Educação Infantil, a partir das lentes do nosso processo investigativo que se desenhou a partir dos Estudos de Gênero e da Sociologia da Infância. Para tanto, ele está dividido em mais três seções, nas quais trazemos discussões e tensionamentos sobre: as pesquisas com crianças; o conceito de voz e escuta nos processos investigativos; e, por fim, algumas considerações para pensar a ética nas pesquisas com crianças a partir do que chamamos de o antes, o durante e o depois da pesquisa.

As pesquisas participativas com crianças

Como já comentado anteriormente, desde a CDC, há um movimento crescente que tem falado sobre a importância da voz das crianças nas decisões que lhes afetam, no entanto, deve-se questionar onde encontramos essas vozes e o que fazemos com elas. Há pesquisadores que tensionam o fato de ser o Estado o ator principal na implementação e realização quando o assunto são os direitos das crianças, produzindo-se uma separação entre o sujeito que é titular dos direitos (neste caso, as crianças) e o agente que os determina e os executa (LIEBEL, 2012; MUÑOZ, 2018). Ainda consideram que a visão paternalista dos direitos das crianças faz com que eles sejam exercidos pelas pessoas adultas em benefício das crianças, como mães, pais e cuidadores/as que atuam como mediadores/as da relação entre Estado e criança.

As análises dessas pesquisas sublinham que esta consideração se torna evidente quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos inicia seus artigos mencionando que “Toda pessoa tem direito a” e, em contrapartida, a Convenção inicia, na maioria de seus artigos, dizendo que “Os Estados partes respeitarão [...] adotarão [...], se comprometem a”, evidenciando o Estado e não as crianças como atores de seus direitos. Assim, questionam se quando a Declaração Universal menciona “todas as pessoas”, já não estaria contemplando as crianças também. Ainda sobre esta discussão, há estudos que consideram que os direitos das crianças são mais “direitos de benefício” do que “direitos de ação” (GAITÁN; LIEBEL, 2011).

Sendo a participação um componente substancial da cidadania, Ruth Lister (2006) comenta que as crianças são “cidadãs em espera” ou “apêndices de cidadãos”, considerando que elas até são consideradas cidadãs, mas não se aprofunda muito qual seria o significado dessa participação. Ainda vale ressaltar que, no campo dos direitos sociais, é escassa a participação de meninos e meninas em ambientes de educação formal e no próprio sistema educativo. E este é mais um dos fatores que nos levam a pesquisar com crianças sobre as questões de gênero em uma escola, pois reconhecemos que a educação formal lhes é oferecida como um direito e, embora a escola seja um espaço potente de troca intergeracional entre adultos e crianças, também é um lugar onde as vozes e as opiniões de meninos e meninas ainda são pouco escutadas.

No delineamento dessa discussão, corroboramos com as considerações de Siu Lay-Lisboa et al (2018) quando assinalam que uma das principais instituições encarregadas de promover a participação e a cidadania das crianças é a escola. No entanto, muitas vezes as práticas que ocorrem no interior dela são sem sentido para a infância, pois dificulta uma participação mais genuína por parte das crianças, assim como práticas

críticas e reflexivas. Desse modo, por diversas vezes, a educação que meninos e meninas recebem na escola produz obediência e passividade. Walter Kohan (2004) considera que essas práticas têm projeções políticas, uma vez que uma “boa educação” pode garantir a formação de um “cidadão prudente”. Ainda, deslocamos essas análises dos autores para considerar que esses mecanismos que limitam e regulam a participação de meninos e meninas na escola também podem ser vistos como um modo de minimizar as possibilidades que eles e elas têm de participar, de questionar e de se sentirem livres para subverter as ações e escolhas binárias que são sugeridas por um sistema de normas desde a mais tenra infância. Assim, ressaltamos que acreditamos no potencial das ações das crianças (brincadeiras, gestos, falas, movimentos) para tensionar os modos como a escola é atravessada pelas questões de gênero.

Entretanto, antes de continuar, consideramos importante deixar evidente aqui a diferença conceitual entre participação e protagonismo infantil, que, muitas vezes, são interpretados como sinônimos. Determinados autores (CUSSIANOVICH, 2010; LIEBEL, 2019) mostram que o protagonismo está vinculado, originalmente, aos processos de lutas das crianças trabalhadoras que reivindicavam por direitos trabalhistas e, por isso, ele está atrelado aos movimentos que são encabeçados pelas próprias crianças. No entanto, para que a participação ocorra, é necessário que as pessoas adultas criem condições para tal. Nessa perspectiva, tem-se discutido sobre uma participação protagônica, que é quando as pessoas adultas criam as condições para a participação e ação das crianças, de acordo com suas próprias reivindicações (LAY-LISBOA et al, 2018). Assim, é necessário que se diferencie a participação protagônica de uma participação simples, uma vez que esta última não produz nenhuma mudança real ou significativa para os sujeitos e suas comunidades, podendo, inclusive, ser mais um mecanismo que legitima e reproduz desigualdades e injustiças (CUSSIÁNOVICH, 2010).

Nesse delineamento, é possível dizer, então, que quando se fala em participação protagônica, esta não ocorre pura e simplesmente porque a pessoa adulta criou condições para isso, mas, assume, também, a faceta do protagonismo como um componente ético, político, cultural e social, que enfatiza o direito que cada sujeito tem de ser ator ou atriz de sua própria vida e não apenas um participante dela (LAY-LISBOA et al, 2018). Irene Martín (2016) faz um importante apontamento considerando que os significados que são atribuídos ao protagonismo infantil também se atravessam pelas questões de gênero, quando presume que meninos e meninas sintetizam sua experiência de vida atuando de acordo com os limites sociais e binários de gênero que são estabelecidos. Assim, as relações de meninos e meninas no mundo se pautam em estruturas de poder desiguais, por meio de um sistema que usa diversos mecanismos que tornam natural esse imaginário patriarcal. Nesse caso, acrescentaríamos à discussão que, na perspectiva que considera atores e atrizes de suas próprias vidas, meninos e meninas seriam livres, também, para desempenhar ou não os *scripts* de gênero que eles/as próprios/as elegeram.

Neste espectro, é necessário destacar que a participação não deve ser entendida como um adereço, mas como um direito das crianças. Ou seja, em vez de ser necessário que as convidemos, é importante que nos indaguemos como despertar nas crianças o interesse por essa participação que tem um caráter político e social e, sobretudo, como fazer com que isso se desdobre na prática, de modo que a participação não seja

uma imposição ou uma obrigação e gere efeitos sustentáveis para o status e função de meninos e meninas na sociedade (LIEBEL, 2011).

Nessa perspectiva, há autores como Jason Hart (2007), que distingue a participação das crianças em três dimensões, a saber: a) a participação que serve para cumprir com exigências, cujas regras são pré-determinadas por adultos e, neste caso, as crianças só realizam o que já foi previamente estabelecido; b) a participação com o fim de autorrealização, que sugere a organização de espaços próprios para que crianças e jovens possam opinar, como é o caso dos espaços e centros próprios para crianças e jovens; c) e a participação que tem como objetivo a transformação de um contexto, como a participação que influencia decisões coletivas e assuntos públicos. No entanto, neste tipo de participação as crianças sempre acabam ficando às margens, pois as outras dimensões na maioria das vezes limitam os espaços e até que ponto elas podem participar.

Ainda, há pesquisadores da década de noventa que já distinguiam níveis de participação das crianças, como Roger Hart (1992), que fala em oito níveis: manipulação; decoração; participação simbólica; atribuídos mas informados; consultados e informados; iniciativa de adultos e decisões compartilhadas com crianças; iniciada e dirigida por crianças; iniciativa de crianças e adultos apoiam as decisões. Ao discorrer uma análise sobre os níveis propostos por Hart, Liebel (2019) aponta que o mínimo que se espera em um processo de participação é que as crianças compreendam do que se trata, que sejam informadas sobre quem toma as decisões e devem ocupar um espaço significativo e não meramente decorativo durante o processo, tendo a possibilidade, depois de ser informada, de decidir por sua própria vontade se deseja participar ou não. Já a pesquisadora Gerison Lansdown (2001) propõe três níveis de participação: os processos consultivos, que são organizados por pessoas adultas a fim de obter informações das crianças; as iniciativas participativas, que permite que as crianças estejam envolvidas no desenvolvimento das medidas e ofertas; e os projetos autopromovidos, que é quando as próprias crianças determinam os objetivos e tomam as iniciativas.

Entretanto, conforme é alertado por Liebel (2011), todas essas classificações nos oferecem apenas uma orientação geral a respeito da participação de meninos e meninas, pois dizem muito pouco sobre as relações de poder, muitas vezes sutis, que existem nos processos de participação. Ademais, elas nos oferecem poucas possibilidades de sabermos até que ponto as crianças realmente têm a possibilidade de se envolver na vida social e influenciá-la. Outro ponto interessante aqui, de acordo com os questionamentos do autor, é que a CDC fala sobre o direito das crianças a participar dos assuntos que as afetam. Entretanto, não são todos os assuntos que as afetam? Por exemplo, as políticas de transporte e planejamento urbano não influenciam também na liberdade de movimento e nas condições de crescimento das crianças? Ou ainda, a determinação da idade mínima para votar não revela se estamos interessados em que as crianças possam ajudar a dar forma à sociedade? Nesse aspecto, as ideias do autor convergem com a discussão trazida aqui, uma vez que as disputas, as decisões e as representações que os adultos tomam em “benefício” das crianças parcializam a liberdade de expressão e decisão delas.

No que se refere à participação das crianças nos processos de investigação, consideramos que seja interessante estranhar o olhar para que se consiga enxergar um pouco mais além. Nessa perspectiva, questionamos se todas as pesquisas que se intitulam como “participativas” ou “com crianças” realmente as

incluem e se tal participação realmente acontece, uma vez que, em muitos casos, as crianças aparecem apenas como “depoentes” e as interpretações ficam a cargo de pessoas adultas. Não lançamos, entretanto, críticas sobre tudo o que se tem produzido com, sobre e para as infâncias até aqui. O que nos referimos é de que maneira poderíamos criar condições para que as crianças realmente possam agir como investigadoras e apoiar os/as adultos/as em suas pesquisas.

Além disso, acrescentamos à discussão o fato de que nem toda pesquisa que conta com algum tipo de participação das crianças poderia se denominar “participativa”. Por mais bem intencionadas que sejam essas denominações, muitas vezes se oculta o fato de que foram as pessoas adultas que pensaram em todos os processos e atividades e as crianças não tomaram parte de nenhum processo do desenvolvimento da pesquisa, ocorrendo, desse modo, uma participação mais simbólica ou decorativa (LIEBEL, 2019). Nessa direção, Mary Kellet (2020) aponta para quatro possibilidades de se fazer pesquisas envolvendo crianças, que são:

Pesquisa em crianças: trata-se de um conjunto de experiências que são desencadeadas por pessoas adultas sobre as crianças, provocando e analisando determinados resultados. Aí, acrescentam Nathália Fernandes e Luciana Souza (2020, p. 975), a criança é invisibilizada pelo fato “de não depender delas os seus modos de participação na pesquisa, havendo um controle total por parte dos adultos, o que não permite equacionar um espaço para a voz da criança se fazer ouvir”;

Pesquisa sobre crianças: aqui é considerado importante o fato de se levar para a pesquisa informações recolhidas de crianças e se constrói uma relação com elas, no entanto, a voz central é da pessoa adulta;

Pesquisa com crianças: trata-se de um processo de colaboração entre crianças e adultos e as vozes de ambos são fundamentais para o processo de pesquisa. Assim, as considerações das crianças assumem a faceta do protagonismo, sendo discutida e negociada entre elas e adultos;

Pesquisa por crianças: aqui a criança assume uma posição central enquanto pesquisadora, envolvendo-se numa relação entre adultos e outras crianças, mas é ela a responsável pelo modo como a pesquisa se desenvolve, invertendo-se, aí, as relações de poder “tradicionais” entre adulto e criança.

Considerando as discussões propostas pelas estudiosas, esta pesquisa buscou construir um processo colaborativo com as crianças, dando visibilidade às suas ações — mesmo que sutis — que desafiavam alguns *scripts* de gênero. Dessa forma, pretendeu-se identificar, durante o processo investigativo, estratégias para apoiar a diversidade de maneiras como meninos e meninas vivenciavam suas infâncias. Diante do exposto até aqui, lançamos, na próxima seção, alguns tensionamentos acerca do conceito de “voz” de meninos e meninas.

Sobre o conceito de voz e escuta

Na pesquisa que desenvolvemos com as crianças, consideramos relevante, além de querer escutá-las, também trazer ao centro da discussão alguns tensionamentos a respeito do conceito de “voz”, assim como os ecos que podem existir por detrás dos seus silêncios.

Inicialmente, apresentamos inquietações sobre a vontade de dar voz às crianças por parte de pesquisadores/as. Produzir ou “dar voz” a alguém não deixa subentendida a ideia de que o Outro não a tem? As crianças realmente precisam de processos de investigações e instrumentos para expressar suas vozes? Elas não têm a própria voz e não podem, por vontade própria, optar ou não por exercê-la? Ainda acerca deste debate, é interessante considerar a etimologia do conceito de voz, que deriva do latim *vox* e significa algo como “som” ou “grito”. Já o conceito de infância deriva de *infans*, que significa “alguém que não fala”. Então, diante dessa contradição etimológica, surge o principal desafio: como assegurar voz a alguém que não fala? (FERNANDES; SOUZA, 2020).

Outro ponto a se levar em consideração quando se propõe “ouvir a voz das crianças” e embarcar em um processo investigativo com elas são as relações de poder envolvidas. Elas não podem ser omitidas ou negligenciadas, tanto durante os modos de produção de fala das crianças, quanto na interpretação dessas vozes por parte da pessoa pesquisadora. Por mais genuína que seja a intenção de se colocar numa posição de “igualdade” perante as crianças, é necessário considerar que, enquanto pessoas adultas, nunca será possível ser um “nativo” da infância, não somente pelos aspectos físicos, mas principalmente pelo status privilegiado que a pessoa adulta tem enquanto investigadora. Trata-se, portanto, de um movimento importante de localizar e reconhecer as vozes das crianças nos campos de poder, justamente para não se cair em uma noção excessivamente romântica ao se pesquisar com elas (LIEBEL, 2019). Como lidar, portanto, com essas relações de poder onde o contexto que se dá a “produção” dessa voz – a escola – é justamente influenciado por relações de subalternidade entre crianças e adultos? (FERNANDES; SOUZA, 2020).

Ademais, um desafio relevante a considerar é a importância que se dá à oralidade quando se tem como objetivo a “captação” das vozes das crianças. Dizemos isso porque validar demasiadamente a voz verbal nesse processo de escuta pode ser mais um mecanismo que exclui e ignora as outras linguagens e modos que a criança tem de se comunicar, e que muitas vezes se dá em silêncio. Além disso, em um processo mais amplo de escuta da infância, é importante levar em conta que nem tudo que as crianças nos contam deve ser entendido como verdade absoluta, capaz de revelar “um tesouro oculto” acerca da infância. Consideramos que são pistas e caminhos que elas nos apontam em determinado contexto social e temporal, não podendo servir como mais um mecanismo para classificá-las, enquadrá-las ou rotulá-las hegemonicamente.

No que se refere às questões de gênero, também é preciso observar que meninos e meninas podem se comunicar de diferentes modos. Os *scripts* que são atribuídos e esperados socialmente deles e delas interfere, diretamente, nos seus modos de se comunicar, uma vez que aos meninos, por exemplo, a fala, a conversa, o diálogo e a expressão de sentimentos pode ser minimizada diante dos *scripts* de força e coragem que a eles são atribuídos. Por outro lado, também é passível de questionamento se, enquanto pesquisadoras, não reconhecemos e validamos as vozes de algumas crianças em detrimento de outras. Será que, ao mesmo tempo em que boa parte dos meninos silencia certas questões por serem consideradas sensíveis demais, também não são os que mais falam em uma roda de conversa? Será que as meninas se sentem aptas a dar certas opiniões, a discordar e a contestar em público? Será que damos a mesma atenção quando escutamos a opinião de um menino ou de uma menina? Acreditamos que essas também são questões a levar em consideração quando falamos sobre escutar a voz das crianças, não as vendo de modo uniforme e, tampouco,

generificado, mas entendendo que as construções sociais, culturais e históricas também produzem e afetam os modos como as vozes de meninos e meninas são ecoadas ou silenciadas. Entendemos, portanto, que todas essas barreiras e desafios devem ser levantados e refletidos por pesquisadores/as que desejam escutar as crianças.

Nessa direção, Lisa Mazzei (2009) sinaliza como problemático buscar nas crianças a voz que pode “responder” ou “confirmar” algum significado, uma vez que nem sempre as opiniões e os pensamentos das crianças se expressam em palavras, mas que muitas vezes as suas opiniões se dão por meio de signos e gestos de inconformidade ou desacordo. Nisso, a autora apresenta os conceitos de “voz não domesticada”, “voz não normativa” ou “voz na brecha”, que são justamente as vozes de difícil alcance e interpretação. Assim, ela sublinha que o silêncio não deve ser interpretado como falta de voz, mas que pode ser entendido como uma espécie de “dados silenciosos”.

Liebel (2019) colabora com esta discussão da autora e destaca que, nesse sentido, nos processos de investigação com as crianças se dá uma atenção especial às que têm mais condições e confiança ao falar, pois na visão da pessoa adulta elas fizeram uma consideração especial para a pesquisa. No entanto, mesmo que tenham surgido outras metodologias que não priorizem a fala, como a observação, as fotografias e os desenhos, ainda se presta pouca atenção às crianças que fazem poucos movimentos ou que simplesmente não querem participar. Assim, o autor propõe que, para que se compreenda as vozes das crianças e sua importância social e cultural, o/a pesquisador/a deve se familiarizar com os modos como se dá a comunicação das crianças, ao mesmo tempo em que reflete auto criticamente sobre os discursos que afetam os seus. Por exemplo, quando uma criança, aos seis anos de idade, conclui a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental dizendo “agora já sou grande, vou aprender a ler”, não quer dizer, necessariamente, que aquela seja uma opinião que reflete a voz da criança, mas é necessário que se reflita em qual contexto social, histórico e cultural se deu esta fala e, principalmente, qual a concepção de educação, infância e criança estão imbricadas. Afinal, a criança se sente mesmo grande ou é reflexo de outros discursos proferidos por pessoas adultas, especialmente?

A mesma reflexão cabe às questões de gênero: quando as crianças dizem que tal atitude ou cor é de menino e outras são de menina, não estão emitindo discursos que são atravessados por inúmeros outros? Esses entendimentos sobre as questões de gênero emitem mesmo uma opinião das crianças? Como poderíamos encontrar novas formas de se aproximar do que realmente é a voz das crianças? Lançamos esses questionamentos não com a pretensão de “desvendar” algo oculto no conceito de “voz” e, tampouco, para minimizá-lo. A intenção é justamente questionar os significados dos padrões ideológicos e culturais e tensionar algumas interpretações que se dão nas pesquisas com crianças no que se refere às questões de gênero, mirando para seus próprios movimentos de subversão da lógica binária e não para os das pessoas adultas que as regulam. Afinal, assim como Liebel (2019), consideramos que refletir acerca dos processos que produzem conhecimentos sobre meninos e meninas têm o potencial de levar as investigações a um nível mais aprofundado, não focando apenas nos métodos ou aplicações das pesquisas, mas também na sua dinâmica.

Nessa direção, na próxima e última seção, trazemos algumas considerações para pensar a ética nas pesquisas com as crianças em uma perspectiva que envolve o antes, o durante e o depois do processo de investigação.

Algumas considerações para pensar a ética nas pesquisas com crianças: o *antes*, o *durante* e o *depois*

[...] Vale lançar um olhar sobre o que temos chamado de “ética na pesquisa”. É ter em mãos as autorizações dos responsáveis? É decidir se menciona ou não o nome das crianças? É conhecer a legislação vigente para saber o que pode ou não pode fazer? O que estamos chamando de “ética na pesquisa”? Quais as indagações que envolvem a teoria? Em que medida as formas como indagamos e respondemos a isso têm sido incluídas nos textos resultantes das pesquisas? (PEREIRA *et al*, 2018, p. 764).

Mobilizadas pelos tensionamentos de Rita Ribes Pereira *et al* (2018), iniciamos esta seção questionando sobre como a ética pode nos colocar à escuta de meninos e meninas acerca das questões de gênero. Entretanto, antes, é necessário considerar que a investigação da infância que requer a participação das crianças é algo relativamente recente, assim como as discussões acerca da ética nessas pesquisas. Conforme é afirmado por Fernandes (2016, p. 761), primeiro foi necessário que se criasse “um espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos”.

No Brasil, há documentos que reconhecem as crianças como sujeitos e com direito à participação na vida social desde o seu nascimento⁴, no entanto, por outro lado, há comitês reguladores de ética na pesquisa que, embora não se possa negar a sua importância e relevância, portam algumas limitações em relação à infância. Uma delas é “a ineficácia do padrão biomédico de produção de conhecimento e de aferição da ética quando aplicado às pesquisas sociais e humanas” (ZAGO; GUIZZO; SANTOS, 2016, p. 190). Assim, muitas regras aplicadas às pesquisas da área biomédica perdem o sentido quando aplicadas às áreas humanas e sociais, uma vez que as relações entre pesquisador/a e participante são distintas, principalmente em uma pesquisa com crianças⁵.

⁴ No Brasil, no ano de 2022, podemos considerar os seguintes documentos: Constituição Federal (1988), a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016).

⁵ Aqui cabe mencionar a Lei 14.874/2024, que modifica o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SNEP), fortalecendo a CONEP, descentralizando avaliações, e criando diretrizes específicas para ciências sociais e humanidades. A lei tem por objetivo promover maior proteção a populações vulneráveis, flexibilidade no consentimento, transparência, e participação pública. Além disso, introduz prazos definidos para avaliações, revisão acelerada de pesquisas de baixo risco, e programas de capacitação contínua para membros dos comitês.

Nessa mesma direção, Gary Allen (2005) enfatiza que, para muitas instituições, a ética se resume a apenas um processo de gestão de risco, o que faz com que os Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) possam assumir uma postura conservadora, mostrando certas resistências quando a investigação apresenta *designs* mais inovadores. Assim, entende-se que a ética na pesquisa não pode se restringir somente ao preenchimento de formulários ou a uma avaliação de possíveis riscos.

Conforme discute Fernandes (2016), os primeiros estudos sobre a ética na pesquisa com crianças surgiram na década de 1990. Uma das pesquisadoras que deu início a essa discussão foi Priscila Alderson (1995), a partir do estudo intitulado *Escutando as crianças: crianças, ética e pesquisa social*⁶, tensionando o argumento que se tinha até então de que os dados obtidos das crianças não podiam ser confiáveis, uma vez que eram consideradas “[...] como um não adulto. E este olhar adultocêntrico sobre a infância registrava especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (SARMENTO, 2000, p. 157). Tinha-se, portanto, a ideia de que as opiniões das crianças eram dispensáveis na produção de conhecimento e de que elas não possuíam as competências necessárias para produzir discursos (mesmo que não-verbais) que pudessem ser relevantes em uma pesquisa. Tais argumentos eram pautados em uma concepção paternalista da infância, uma vez que o entendimento era de que as crianças não deveriam participar das investigações em função da sua vulnerabilidade, que poderia a colocar em uma situação de exploração.

No entanto, na perspectiva com a qual trabalhamos, quando se trata de pesquisar com crianças, ao considerarmos os sujeitos como seres inacabados, em um inesgotável processo de (des)construção, não seríamos todos/as nós, pessoas inacabadas, incompletas e, portanto, também imaturas e vulneráveis? Assim, se as pessoas que exercem a função de pesquisadoras estivessem totalmente “prontas” e maduras, saberiam as respostas para tudo e não seria necessário, então, investir em uma longa trajetória de pesquisa. Assim, para que uma investigação com crianças possa realmente ser participativa, há o desafio de nos despirmos dos entendimentos de que os/as investigadores são “poderosos/as” e competentes e as crianças vulneráveis e incompetentes (Fernandes, 2016). Para tanto, é necessário que se desenvolvam novos modos de pensar a ética na pesquisa com crianças, pois os entendimentos tradicionais estão mais preocupados em não causar dano, mas pouco se tem discutido sobre os perigos que a superproteção também pode trazer no momento que as silencia e as exclui do processo de investigação (ALDERSON; MORROW, 2011).

Inspirada no conceito de *epistemicídio do conhecimento* (SANTOS; MENESES, 2009), que se refere, justamente, ao abafamento e subalternização de saberes locais e diversidades culturais por meio de um conhecimento dominante, Fernandes (2016, p.762) fala sobre o *eticocídio do conhecimento*, que é quando ignora-se “a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizando-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social”.

Ao discorrer sobre os contornos desse *eticocídio*, a autora referenda Alderson (2004) para falar de três cenários que envolvem o estatuto ético em um processo de investigação com as crianças: a) *sujeitos*

⁶ Título original: *Listening to children: children, ethics and social research*.

desconhecidos de pesquisa, que é quando as crianças sequer são informadas de que estão sendo investigadas; b) *sujeitos prevenidos*, que é quando é solicitado às crianças um consentimento para ser observada ou questionada, no entanto, apresenta um *design* rígido e tudo no processo é decidido pela pessoa adulta; c) *participantes ativos*, que se refere ao/à pesquisador/a encontrar novas formas de implicar as crianças de maneira ética na pesquisa, informando-as sobre os objetivos e dinâmicas da pesquisa e, além de lhe solicitar o consentimento, também lhe dá a possibilidade de influenciar no modo como ocorre sua participação.

No delineamento dessa discussão, Pereira *et al* (2018, p. 763) apresentam alguns questionamentos: “Como equilibrar as noções de proteção e participação que, por vezes, se contrapõem e se atravessam? [...] como a dimensão ética é capaz de abarcar a diversidade, complexidade e alteridade da infância?”. Desse modo, as autoras consideram que, nesse espectro, é necessário considerar a desigualdade estrutural que há nas relações entre crianças e adultos, uma vez que estes são os que produzem e referendam o conhecimento científico. Assim, entendemos que uma teoria sobre a infância está fortemente ligada a uma dimensão ética. Nessa direção, torna-se possível dizer que a ética na pesquisa com crianças não se dá apenas por meio de contratos que validam e normatizam o contato do/a pesquisador/a com ela, mas perpassam, o que diríamos, *o antes, o durante e o depois* do processo de investigação⁷.

Quando falamos no *antes* nos referimos, principalmente, às concepções e teorizações do/a pesquisador/a acerca da infância e quais os objetivos tem com sua pesquisa. Pereira (2018), nesse sentido, sublinha que, muitas vezes, ao se fazer uma “revisão de literatura” acerca da infância, são apresentados elementos de maneira “historicamente lineares” e generalistas, sem considerar o tema específico de estudo. Podemos dizer, nesse sentido, que um empreendimento ético adotado no processo de pesquisa aqui relatado foi teorizar sobre a infância em uma perspectiva não hegemônica e generalizante, tensionando alguns padrões binários e violências com marcadores de gênero pelos quais meninos e meninas passam no contexto brasileiro. Ademais, consideramos que o empenho em considerar a ética na pesquisa com crianças antes mesmo de ela acontecer faz parte de um posicionamento que é atravessado pelas questões de gênero, uma vez que apostar e acreditar na escuta da infância também é acreditar no potencial de meninos e meninas para a contribuição no debate acerca dos preconceitos e das desigualdades. Ainda, tomamos de empréstimo as considerações de Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014, p. 472) quando destacam que “a Educação Infantil deveria se constituir como um espaço de diáspora”, para sublinhar que eleger a escola como o território da pesquisa também se refere a uma questão ética do *antes*, uma vez que este espaço “não é a pátria idealizada e homogênea. É uma inflexão territorial e temporal [...] operada pelos coletivos sociais a partir da racialização, do gênero, da sexualidade e da etnia”.

No que se refere ao *durante*, podemos observar que, não raras vezes, é na etapa da pesquisa de campo que a ética é mais mencionada e, até mesmo, considerada nos processos de investigação. No entanto, torna-se importante também atentarmos para o fato de que, enquanto escrevemos a pesquisa, não apenas fazer uma

⁷ Pensar o antes, o durante e o depois na pesquisa com crianças são considerações já debatidas por estudiosos/as da infância referenciados/as ao longo do texto. Utilizamos esses entendimentos de empréstimo para dar destaque especificamente à dimensão ética de uma pesquisa com crianças da Educação Infantil que trata das questões de gênero.

reafirmação do que já foi dito, mas devemos prestar muita atenção para não abdicar da função de “teórico da infância”. Afinal, “uma revisão de literatura poderia ser considerada em si uma teorização?” (PEREIRA *et al*, 2018, p. 764). Nesse sentido, seguindo as provocações das autoras, entendemos que a dimensão ética referente ao *durante*, na realização da pesquisa, também envolve a postura dos/as pesquisadores/as ao teorizarem sobre a infância. Isso implica não apenas o estudo e a análise do que já foi produzido, mas também uma atenção crítica ao que tem sido dito e naturalizado. A partir desse conhecimento, torna-se possível elaborar novos questionamentos e, assim, contribuir para a construção de outras narrativas possíveis sobre a infância.

No contexto brasileiro, há pesquisas e estatísticas que nos contam que os meninos são os mais regulados em suas condutas para manutenção da masculinidade hegemônica; que as meninas são mais restritas aos espaços privados e, por isso, também são a maioria das vítimas de violências que ocorrem no ambiente doméstico; e que as crianças desde muito cedo já internalizam normas e padrões de gênero em suas ações e relações⁸. Nesse sentido, a dimensão ética desta pesquisa consistiu também em ouvir as crianças atentamente e compreender o que mais existe para além disso, quais são seus movimentos de resistência e quais escolhas elas tomariam se não fossem tão condicionadas a determinados *scripts* de gênero impostos pelos adultos mesmo antes de nascer.

No que diz respeito ao *depois*, consideramos que é necessário levar em conta o direito dos/as participantes ao acesso à informação e, aqui, destacamos o retorno dos resultados da pesquisa às crianças. Sabe-se que ainda existe um certo embaraço por parte de pesquisadores/as em retornar dados acadêmicos (PEREIRA *et al*, 2018), sobretudo em relação a temas sensíveis, como as questões de gênero, às crianças pequenas. Além disso, outra questão que envolve a dimensão ética do *depois* é considerar como os “possíveis achados” da pesquisa podem ser socialmente relevantes à infância e às crianças, o que implica em uma ética, também, no momento da análise e interpretação dos dados obtidos. Ou seja, levando em consideração o *antes, durante e depois*, “a ética de uma pesquisa se instaura na escolha de um tema (e na recusa de outros), no recorte que dá centralidade a alguns aspectos (e torna invisíveis outros), nas formas que escolhemos para tratá-los, nos olhares e nas vozes que autorizamos participar do debate” (PEREIRA *et al*, 2018, p. 768).

Portanto, levando em consideração todas as dimensões que envolvem a ética na pesquisa, estamos de acordo com a argumentação de Fernandes (2016, p. 763) quando destaca que não há (e nem seria ético que houvesse) “uma ética à *la carte* passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução”, uma vez que a ética não pode estar pautada em pressupostos estereotipados sobre as crianças e as infâncias.

Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram que as crianças tentam estabelecer algumas estratégias para fugir de determinadas regras que lhes são impostas, pelo fato de pertencerem ao sexo masculino ou feminino. Ao analisar as performances das crianças a partir dos *scripts* de gênero, observamos como elas são capazes de criar espaços de resistência e contestação, desafiando determinadas expectativas

⁸ Fonte: Plan Internacional, 2021; Atlas da Violência - Ipea (2024).

sociais e culturais. A utilização dessa lente analítica para examinar suas ações, brincadeiras e performances demonstrou a necessidade de ir além das manifestações mais explícitas de suas expressões. Nesse sentido, os resultados evidenciam a urgência de desenvolver estratégias que ampliem as formas de escuta das crianças no contexto da Educação Infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando a pesquisa com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ALDERSON, Priscila; MORROW, Virginia. *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage, 2011.

CUSSIÁNOVICH, A. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: CUSIÁNOVICH . *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2010. pp. 86-102.

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

FERNANDES, Natália. SOUZA, Luciana França. Afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

HART, Jason. Empowerment or frustration? Participatory programming with Young Palestinians. *Children, Youth and Environments*, v. 17, n 2, 2007, pp. 1-23.

HART, Roger A. *Children's Participation: from tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992.

KELLET, Mary. *Rethinking children and research*. London: Continuum, 2020.

KOHAN, Walter. *Infancia: Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes, 2004.

LANSDOWN, Gerison. "Participation and young children". In: *Early Childhood Matters*. n. 103, pp. 4-14, 2004.

LAY-LISBOA, Siu. Et al. Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas em la construcción de ciudadanía. *Soc. Infanc.*, 2, 2018, p. 147-170.

LEGUIÇA, Michele; ZANETTE, J. Eduardo; FELIPE, Jane. Scripts de gênero e as tecnologias que significam e controlam os corpos infantis. In: SILVA, Fabiane; BONETTI, Alinne (org.). Gênero, Diferença e Direitos Humanos: é preciso esperar em tempos hostis. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 136-150.

LIEBEL, Manfred. Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

LIEBEL, Manfred. Infancias dignas o cómo descolonizarse. Editorial El Colectivo. 2019.

LISTER, Ruth. Children and Citizenship. Childright – a journal of law and policy affecting children and young people, 2006, p. 22-25.

MARTÍN, Irene Martínez. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, v.14, n. 20, 2016, pp. 129-151.

MAZZEI Lisa A. An impossibly full voice. In: JACKSON, A; L. MAZZEI, L. (Orgs.). Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research. Londres and Nueva York: Routledge, 2009. pp. 45–62.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. Soc. Infanc. 2, 2018, p. 17-37.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989.

PEREIRA, Rita Ribes et al. A infância no fio da navalha. Educação Temática Digital. Campinas, SP v.20 n.3 p.761-780 jul./set. 2018.

PRADO, Renata. A participação das crianças nas pesquisas no Brasil: um estudo a partir da Sociologia da Infância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SARMENTO, Manuel. Os ofícios da criança. Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”. Anais. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II., 2000. p. 125-145.

SKANFORS, Lovisa. Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. Childhoods Today. v. 3, n 1, p. 1-22, 2009.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

Submetido: 27/02/2025

Aceito: 10/11/2025