

APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DE PESQUISA COM CRIANÇAS E SOBRE AS CRIANÇAS

Gabriela Trevisan
Universidade do Minho – Braga, Portugal

Resumo

O texto pretende fazer uma recuperação do percurso investigativo na área dos Estudos da Criança, convocando as diferentes aprendizagens alicerçadas quer em contributos teóricos quer em processos de pesquisa que inevitavelmente levantam novas questões relativas a esses mesmos processos. Recuperam-se algumas das premissas basilares de construção da área disciplinar, bem como as experiências provindas do terreno que levantam questões e abrem portas a novas preocupações e desafios da área de estudo. Estas premissas, no entanto, não se entendem como únicas, mas apenas como aquelas que têm vindo a assumir maior significado na nossa condução de pesquisas com crianças e sobre elas.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Ética. Pesquisa Brasil Portugal. Estudos da criança.

Abstract

The text intends to make a recovery of the investigative work in the area of child studies (children studies or childhood studies), by the different learning both in theoretical contributions either in research processes that inevitably raise new questions relating to those processes. The text discuss some of the basic assumptions of construction of the subject area as well as the experiences that raise questions and open perspectives to new concerns and challenges of the child studies. These assumptions, however, has not be construed as unique, but just as those who have assumed greater significance in our conduct of research with children and about them.

Keywords: Research with children. Ethics. Child studies. Research in Portugal and Brazil.

Introdução

*Nós quando somos pequenos queremos ser grandes rapidamente.
Mas na infância os poetas invejam a capacidade de ver pela primeira vez.
A poesia é também uma forma de olhar de novo.
A infância é mítica porque é a capacidade de olhar profundamente pela primeira vez.*
(PINA, 2012).

A primeira vez que fiz o percurso de estudo na área da infância, no programa de Mestrado em Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, sob orientação do Professor Manuel Sarmiento, foi há cerca de onze anos. A necessidade de aumentar o meu conhecimento sobre Infância e sobre as crianças, sobre o campo da Educação também, foi o primeiro motivo que me levou a frequentá-lo. Como em qualquer campo de investigação, iniciei o estudo pelos textos fundamentais, explorando os primeiros autores e contactando com os primeiros conceitos. Ver as crianças pela primeira vez – era disso que se tratava. A ideia de que a presença das crianças é tão óbvia, que todos saberemos do que se trata, tornava-se cada vez mais distante. Também os adultos investigadores, tal como os poetas de Manuel António Pina, procuram olhar a Infância profundamente, sempre pela primeira vez.

Como escrevia no final desse primeiro processo de pesquisa com crianças, os distanciamentos que deveremos conseguir no estudo da Infância são difíceis e exigem uma vigilância constante – da criança que já fomos, ou da que gostaríamos de voltar a ser quando, finalmente, somos grandes. Olhar a primeira vez.

O que é a criança? Como a conhecemos?

Num desses primeiros textos, encontrava-se o de Chris Jenks (1982), e onde se colocava uma questão aparentemente simples: o que é a criança? E como a conhecemos? São estas, ainda, as questões que nos colocamos no início de toda a pesquisa com crianças. Os debates mais ou menos intensificados entre diferentes áreas disciplinares vão contribuindo para que as respostas sejam mais claras e mais compostas. Mas mantêm-se estas enquanto questões centrais – o que é a criança e o que implica respondermos a estas questões? Como promovemos esse conhecimento e com quem? E mais importante talvez, em que medida esse conhecimento que recuperamos da Infância é dela uma imagem mais ou menos “fiel”?

A distinção entre crianças e infância continua a ajudar a definir diferentes modos de a olhar e de conceber diferentes caminhos para a conhecer. Sabemos, hoje, graças a diferentes autores da área, nomeadamente Prout, Sarmiento, Qvortrup, que o conhecimento da infância é complexo e deve centrar-se nessa complexidade, na interdisciplinaridade e em particular, numa que promova um olhar crítico e atento às suas identidades e diversidades

(SARMENTO, 2013). E que, tal como sucede com outras categorias sociais, deverão procurar-se permanências que a caracterizam enquanto tal, e as especificidades que a tornam única. A criança, ou as crianças, são diferentes em diferentes momentos e contextos, e o resgatar desse conhecimento é uma tarefa fundamental da pesquisa.

Os modos como as conhecemos, no entanto, influenciam também aquilo que é possível conhecer. Desenvolver pesquisas imaginativas que permitam esse olhar renovado da Infância é um desafio particularmente exigente para os pesquisadores, tentando encontrar um equilíbrio entre as exigências dos programas de investigação e as vontades e interesses das crianças em participar delas.

A Infância é um fenômeno híbrido e complexo que exige do pesquisador compreensões múltiplas sobre ela

A assunção da Infância como fenômeno *híbrido e complexo* (PROUT, 2005) assume particular relevância na mobilização de diferentes estratégias teórico-metodológicas no estudo da Infância. A criação de perspectivas em que a pesquisa considere o caráter híbrido da Infância é necessária, também, para ultrapassar as perspectivas dualistas e obter uma imagem da infância que a olha como simultâneos. Assim, por exemplo, mais do que separar adultos e crianças nas análises que se produzem, é mais importante perceber aquilo que as distingue e diferencia, mas ao mesmo tempo, os modos complexos e interdependentes como se relacionam. A pesquisa deverá, a nosso ver, incluir esta complexidade na sua construção e condução de modo a que seja possível encontrar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças entre a Infância e diferentes categorias sociais e geracionais mas, também, entre diferentes grupos de crianças como sugerem diferentes autores (CHRISTENSEN e JAMES, 2005; SARMENTO, 2000, entre outros).

Pesquisa, instrumentos e interpretação tornam-se, assim, tarefas complexas em si mesmas, que obrigam o pesquisador a recriar, reinterpretar e questionar o que se observa, o que dizem as crianças, o que dizem os adultos e de que forma ambos significam as suas ações em contextos específicos dos seus quotidianos de vida.

A consciência da *identidade e diversidade* da Infância como meio de ultrapassar análises reducionistas da Infância

A proposta de Sarmento (2013) de observação de um *continuum* entre diversidade e identidade da Infância enquanto princípio teórico de análise, motiva o pensamento de que se torna necessário, tal como sugere o autor, sair de análises que privilegiam as crianças no quadro de uma “normatividade instituída”. Sair dessas normatividades que a regem torna-se condição de um conhecimento ampliado sobre as crianças procurando, em cada momento, uma análise passível de integrar fatores de identidade geracional mas que não anule essa mesma categoria e que evidencia, dessa forma, a criança diversa, plural e capaz de desafiar

modelos instituídos.

A observação de crianças nos seus quotidianos, de resto, remete precisamente para este *continuum* onde se tornam visíveis fatores geracionais da categoria e outros, pelo contrário, mais específicos da sua condição, dos lugares que habitam, das suas origens e dos contextos de ação significativos para elas. A proposta crítica de análise, consubstanciada então numa perspetiva de radicalização da infância (SARMENTO e MARCHI, 2008) parte precisamente da análise das crianças frequentemente excluídas de um discurso sociológico dominante e que desafiam uma imagem normativa das crianças tornando-as, assim, “difíceis” de classificar, observar e interpretar. É aqui, na procura de uma diluição das tensões entre identidade e diversidade, que Sarmiento (2013) propõe uma análise dialética da Infância, das crianças “nas margens”, apelando a uma compreensão e interpretação dos processos sociais que conduzem a diferentes tensões na normatividade da Infância.

A interdependência na análise da Infância como meio de entender as estruturas sociais de poder e o lugar social das crianças e adultos nas sociedades atuais

Crianças e adultos são então, finalmente, interdependentes (COCKBURN, 1998), implicando-se mutuamente enquanto categorias mas, também, enquanto sujeitos de ação. Considerar a interdependência implica, por isso, que a pesquisa com crianças envolva, em maior ou menor grau, de forma mais direta ou mais indireta, outras gerações com quem ela coexistem e interagem. Tal como afirma Prout (2003) trata-se de realizar uma “dupla etnografia” onde não só as crianças estão presentes mas também os adultos que com ela estabelecem relações de maior ou menos poder, maior ou menor dependência, maior ou menos autonomia de ação.

As interdependências permitem, como sugere Cockburn (1998) entender de que modo se constroem diferentes posições sociais entre adultos e crianças e a medida em que estas enformam diferentes Infâncias e os lugares que cada uma ocupa num determinado momento e lugar. Esta análise, no entanto, não anula as relações de poder estabelecidas entre gerações e que deverão entrar em linha de conta na pesquisa com crianças. Debruçando-se especificamente na análise da cidadania infantil, Cockburn (1998) propõe um projeto de reconhecimento da infância e da sua interdependência entre seres humanos que aproximem as esferas públicas e privadas de cidadania e que promovam relações consensuais entre direitos e deveres, contra outras mais opressivas. Estas lógicas implicam ainda que às crianças possam ser concedidas diferentes oportunidades de se tornarem visíveis, sobretudo no espaço público, uma vez que privado parece ser mais respeitador do lugar social das crianças. Assim, a interdependência na análise da infância é também empoderadora pelo novo lugar que confere às crianças.

“Nas ciências sociais existe apenas interpretação. Nada fala por si.”

A afirmação de Denzin (1998) remete para diferentes experiências pessoais de pesquisa com crianças em que reconhecemos que o trabalho de conhecimento da Infância é mediado por um conjunto de interpretações que se cruzam e que ajudam a compreendê-lo. Aquela que se procura evidenciar é, no nosso caso, a das próprias crianças sobre as suas ações, tentando nelas encontrar sentidos que o pesquisador traduz nos seus escritos. Mas a interpretação é também um trabalho de mediação com o Outro, que se relaciona com o pesquisador e com ele mantém uma relação de confiança perante aquilo que procura explicar. Interpretar as ações das crianças deverá ser feito tendo em conta um contexto histórico, social e temporal específico, muitas vezes contendo elementos que constroem as suas ações e interpretações. Nelas, o desafio é o de tentar manter-se fiel às realidades observadas, às suas explicações ao enquadramento que delas é possível fazer.

A construção desse conhecimento, então, é pautada por constantes adaptações que permitirão ao pesquisador encontrar momentos de conhecimento dos contextos, dos sujeitos e das suas práticas, dos modos como constroem e atribuem significado à ação, e finalmente, do modo como a explicam, compreendem e vivem. O texto, essa narrativa ou narrativas que emergem do terreno serão sempre, em certa medida, um capturar dessas mesmas realidades limitado, ele deverá, ainda assim, conseguir criar no leitor questionamentos, reflexões e modos de as entender mais alargados. Esses, no entanto, não deverão ser considerados como únicos e exclusivos, mas situados nas perspectivas anteriormente trabalhadas e na recusa do princípio da objetividade como condição imperativa de produção de conhecimento. Todo o conhecimento, nesta medida, é sistematicamente mediado por fatores subjetivos, decorrentes da própria natureza do trabalho, do próprio investigador e do modo como vê o mundo, que o tornam permeável a diferentes interpretações, inclusivamente por parte do leitor:

Estes textos [...] constituem histórias do terreno. São as histórias que contamos uns aos outros. Isto é assim uma vez que a interpretação exige o contar uma história, ou uma narrativa que afirma que “as coisas aconteceram deste modo porque” ou “isto aconteceu, após isto acontecer, porque isto aconteceu primeiro”. Os intérpretes enquanto contadores de histórias contam narrativas com princípios, meios e fins (DENZIN, 1998, p. 314).

A própria teoria, que enforma essas mesmas explicações é, também ela, uma narrativa:

Uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. É um mentor sensato que nos diz: “sabes, se mudares só um bocadinho o ângulo de observação – ora vem experimentar daqui – vais ver como tudo fica diferente”. A teoria permite-nos

ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado (GRAUE e WALSH, 2003, p. 42).

Neste sentido, a utilização da teoria como guia abre caminho a uma necessidade fundamental da investigação – a *permissão da surpresa* – sem a qual, dificilmente, o conhecimento se produzirá na sua plenitude. Do mesmo modo, a *permissão do inesperado* que dela advirá, permitirá ao investigador o encontrar de diferentes ângulos e percepções da realidade até ali desconsiderados, por não se conhecer a sua possibilidade. Estas duas permissões investigativas assumirão, no meu ponto de vista, maior necessidade quando se trata de conhecer os mundos das crianças, tantas vezes tidos como assumidos, familiares ao investigador e compreendidos por “natureza” e por assunções frequentemente distanciadas dos significados que elas produzem. É ainda neste sentido que a produção de textos que procuram retratar realidades por si complexas, híbridas (PROUT, 2005) e em constante mutação encontra os seus maiores desafios. Retomando alguns questionamentos colocados por Sirota (2012) a propósito da natureza do trabalho etnográfico e de Christensen (2009) a definição dos modos pelos quais as vozes das crianças aparecem retratadas em texto é necessário em qualquer uma dessas narrativas. Como argumenta Sirota (2012), trata-se de definir se se fala de, por ou da criança. Ainda que reconhecendo que cada uma das questões possa encerrar, em si mesma, diferentes objetivos, a verdade é que na construção desses discursos nem sempre é óbvio, para o investigador, em que questão se situa. De facto, parece-me mais evidente que na construção de modos de conhecimento sobre as crianças se passa por todas elas, ainda que umas possam assumir maior relevância sobre as outras.

As ações das crianças são complexas e exigem um olhar complexo e múltiplo

Tal como afirmamos já, o retratar das ações complexas das crianças exige a criação de múltiplos olhares sobre os contextos e sobre o modo como estes moldam as suas ações. Implica frequentemente a criação de estratégias metodológicas que lhe permitam diferentes modos de expressão e que mobilizam as competências que possuem em cada momento de pesquisa. A criatividade na procura dessas estratégias é uma das premissas mais importantes, em particular naquelas que procuram completar o discurso falado das crianças com linguagens que dominam e retratam, dos modos como expressam essas realidades, por exemplo, de modo visual.

Tal como sugere Sarmiento, a combinação do desenho como atividade expressiva capaz de respeitar as diferentes linguagens da criança, e os seus modos de representação do mundo únicos e específicos (SARMENTO, 2013) com uma conversa sobre os mesmos – guiada por temas centrais sobre a pesquisa – revelou-se adequada em diferentes pesquisas realizadas. O desenho das crianças deverá, deste modo, entender-se como material de investigação propício ao entendimento das representações do mundo que faz, estabelecendo relação com elementos estruturais de pertença, com as culturas da infância, e com as aquisições próprias de diferentes faixas etárias, ainda que não comprometendo uma

interpretação que rejeita a supremacia das características desenvolvimentais sobre outras de igual importância (SARMENTO, 2013). De igual modo, a consideração de modos próprios de aprendizagem das especificidades do desenho infantil, frequentemente veiculadas pela cultura escolar não deverão ser ignorados. As categorias propostas para análise pretendem, deste modo, resgatar essas compreensões da vida e do mundo por parte da criança, lendo o desenho como instrumento de comunicação, como artefacto sociocultural, simultaneamente individual e coletivo – isto é, representativo de culturas da infância enquanto categoria social e geracional específica – e, finalmente, enquanto objeto de interpretação simbólica (SARMENTO, 2013).

Da mesma forma, a mobilização de filmagens sobre espaços significativos para as crianças e as ações que nele desenvolvem, como foi o caso da aplicação das entrevistas guiadas com crianças no espaço escolar – tais como aquelas adaptadas da metodologia utilizada por Christensen (2003) num estudo sobre o espaço rural e urbano, no original, “*walking interviews*” –, auxilia a compreensão dos modos infantis de apropriação do espaço e das explicações sobre a sua explicação e o lugar social ocupado pelas crianças na escola.

Ambas as estratégias revelaram-se úteis na facilitação do diálogo com crianças sobre questões importantes de pesquisa e às quais parecem responder de modo mais interessado e envolvido, quando comparados com a utilização singular de metodologias mais tradicionais.

As relações do adulto com a criança inscrevem-se em tempos e espaços específicos e exigem aprendizagens do adulto pesquisador

Os tempos e espaços onde estas ações se desenvolvem, no entanto, nem sempre são familiares aos adultos que precisa de os aprender, compreender e respeitar. Diferentes tempos e espaços confluem na criação de condições para o exercício de ação das crianças, frequentemente ditadas por regras instituídas por adultos e nas quais raramente participam. O conhecimento prévio destes tempos é condição essencial da pesquisa, na medida em que deverão, eles próprios, ser integrados na sua programação e condução. Esta condição é tanto mais significativa quanto mais formalizados são os contextos, como é o caso da escola, altamente rotinizado e organizador dos tempos de ação das crianças. A escola, enquanto contexto privilegiado de institucionalização da infância contemporânea e enquanto contexto central nas pesquisas que temos conduzido, rege-se por tempos nem sempre compatíveis com os do pesquisador e das necessidades de pesquisa.

Do mesmo modo, os contextos onde decorrem as pesquisas poderão ser mais ou menos facilitadores das observações das crianças, da sua liberdade em explorarem esses espaços e de nele poderem participar. Conhecer contextos, que nunca são neutros face à ação dos seus sujeitos é central também na preparação da pesquisa e na sua implementação. Estes motivarão ainda, e como é largamente sabido, diferentes níveis de relação e posições sociais quer de crianças quer adultos. O espaço é, por isso, configurador de modos distintos de relação entre crianças e adultos e ainda entre crianças. Tal como descreveu Rayou

(1999), espaços como os recreios escolares encerram em si mesmos uma “sociedade infantil” (*société enfantine*, no original), em que os lugares ocupados pelas crianças se encontram altamente hierarquizados e definidos, quer por critérios de idade quer por gênero. Conhecer estes espaços é, por isso também, conhecer os lugares da infância.

A vigilância crítica da pesquisa, dos papéis do pesquisador e das crianças, nesses tempos e espaços, permite em diferentes medidas ajustes e requestionamento dos caminhos trilhados. É frequente a interação com crianças apontar para caminhos de pesquisa até aí não pensados ou a interpretações distintas das inicialmente concebidas. Por outro lado, o questionamento dos adultos na relação com as crianças só é possível se for sistematicamente regulado procurando criar relações mais igualitárias e mais respeitadoras da condição das crianças num dado tempo e contexto.

A tarefa do pesquisador é, finalmente, a de tornar *audíveis* e *visíveis* as ações das crianças nos terrenos de pesquisa. O trabalho de audição está novamente inscrito num tempo e espaços que poderá possibilitar diferentes formas de o fazer. A pesquisa e os modos pelos quais é construída deverão conseguir criar condições para que crianças e adultos possam, a partir de diferentes linguagens, visibilizar as ações e dar-lhes sentidos. Ver e ouvir as crianças – dar *vez* e *voz* (KRAMER, 2002) – potencia essas capacidades. Mas esse trabalho de audição e visibilização da ação das crianças é sempre construído em estreita articulação com os seus contextos de vida pelo que a construção das estratégias de pesquisa deverá, sempre que possível, contemplar essa diversidade.

A teoria enquanto “guia de navegação” (LEE, 2011) auxilia a compreensão das realidades das crianças. As análises concetuais e teóricas da infância complementam-se, sistemática e regularmente, com o conhecimento dos quotidianos das crianças que a enriquecem e ajudam a completar. Estes “guias de navegação” (LEE, 2011) pontuam diferentes considerações sobre a condição social da infância, sobre as relações de poder e sobre a sua negatividade constituinte (SARMENTO e PINTO, 1997).

Em situações de pesquisa o adulto é frequentemente incompetente (e isso é bom)

Ao longo das experiências de pesquisa com crianças é frequente o adulto pesquisador confrontar-se com situações de “incompetência” face ao mundo infantil: as brincadeiras que fazem, os desenhos animados a que assistem, as modas, e outras realidades do universo infantil que muitas vezes são desconhecidas do adulto. Nessas experiências, é possível uma “troca” de posições entre adultos e crianças, onde as últimas continuam a ser vistas como menos competentes num conjunto de domínios, quando comparadas com adultos. Retrata-se no excerto de campo uma dessas situações, em que a “incompetência” adulta resultou de uma aproximação interessante em um grupo de crianças presente nos contextos onde essa pesquisa decorria.

“Quando me sentei nesta mesa, comentei com as crianças que bem que elas estavam fantasiadas e que giras eram as fantasias de Carnaval. Vi duas meninas que me pareciam

duas princesas, até porque tudo nas suas fantasias me indicava que o seriam: vestidos longos, com diferentes materiais, coroas, brincos, anéis, cara maquiada... Disse, por isso: “que lindas estão as duas princesas”. Mal acabo de falar, esperando que se mostrassem felizes, as duas crianças fazem um ar muito sério e dizem-me, num tom ligeiramente zangado: “Princesas?! Nós não somos princesas!”. “Não?”, perguntei a medo, esperando não as desiludir novamente... “Não!” disse uma delas. “Nós somos a Barbie Rapunzel!”. Não conseguindo evitar uma cara de espanto e de surpresa, e de ignorância sobre quem era a Barbie Rapunzel, as duas crianças perguntaram-me em unísono e descrentes “Tu não sabes quem é!?”. Tive de dizer que não, que sabia quem era a Barbie mas não a Rapunzel... Continuaram incrédulas e voltaram à carga; “Mas tu nunca viste o DVD da Barbie Rapunzel?!”. Outra vez, cara de espanto, e mais ignorância. Explicaram-me com um tom de alguma condescendência quem era, e que tinha poderes especiais contra os monstros e os maus que a atacavam, e que a sua coroa – a tal que achei ser de princesa – tinha poderes especiais para lutar. A bruxa, o xerife, de seguida, mostraram-me as suas fantasias. Senti-me mais capaz de discutir estas fantasias, até porque estas, pelo menos, sabia o que eram...” [nota de campo retirada da dissertação de mestrado (TREVISAN, 2004)].

As situações de poder nas relações entre adultos-criança são reais, mas também são as do adulto mediador que dialoga com as realidades das crianças

Ao longo das experiências de pesquisa que temos vindo a desenvolver, a perspetiva da complexidade, como dissemos já, aplica-se também às considerações relativas à relação entre adultos e crianças. Tal como sucede com estas, o hibridismo da posição dos adultos implica que se tenham em conta as relações de poder fortemente estruturadas e legitimadas por diferentes fatores mas, também, e simultaneamente, por relações de confiança, proximidade e aliança, onde o adulto se assume enquanto mediador das realidades de vida das crianças (TREVISAN, 2014). Estas relações são também influenciadas pelos contextos tal como afirmamos já. O contexto escolar, por exemplo, permite o observar desde hibridismo dos papéis de crianças e adultos num mesmo contexto, recuperando-se também a ideia de que a recuperação da complexidade do papel dos adultos, tal sugere Wyness (1996), deverá constituir-se enquanto mais-valia nos programas de pesquisa da Infância.

Ambas as perspetivas, a da existência de relações de poder, geralmente assimétricas entre adultos e crianças – e aqui, em particular, nos contextos mais formalizados do quotidiano das crianças – e a do *papel mediador dos adultos*, foram possíveis de observar em contexto escolar, na pesquisa recente por nós realizada. Aqui, e em contexto escolar, o professor assumiu simultaneamente o papel de mediador entre o grupo de crianças e as estruturas de decisão das escola, e entre o próprio grupo de criança. Não se descurando aqui o facto de este assumir, na estrutura organizacional, um papel de maior poder, no seu quotidiano partia de diferentes estratégias pedagógicas e de instrumentos de participação das crianças na sala de aula, que o colocavam num papel de mediador, em aliança com as

crianças. Novamente, e ainda que sejam menos frequentes estas observações, parece-nos importante manter esta possibilidade em mente no momento em que se conduzem as pesquisas de terreno da infância, aumentando, desta forma, o próprio espectro de análise das ações e contextos das crianças.

A escrita de pesquisas com crianças tece-se na construção das narrativas de investigação. O pesquisador como “contador de histórias”

Todas as realidades encontradas, então, ganham corpo no momento da sua escrita, passível de ser lida e interpretada de diferentes modos. Estas escritas terão, como primeira intenção, o exercício de retrato das realidades observadas, através da palavra. Aqui, o texto deverá ser capaz de consubstanciar o que se conheceu sobre e com as crianças, apresentando-se então o texto enquanto materialização desse conhecimento.

Nenhum texto, no entanto, é neutro (conforme citação anterior, de Denzin, 1998). A criação de narrativas de investigação requer uma vigilância e reflexão permanentes sobre as vozes que nelas são retratadas. Quais as perspectivas que nela emergem? Até que ponto a narrativa é uma tradução das realidades a que se refere? Como se vigiam essas narrativas?

Durante o processo de escrita, o investigador poderá confrontar-se ainda em hesitações sobre modos de relatar, sobre o que incluir no texto, precisamente porque muitas delas aparecerão apenas no momento em que a reflexividade da escrita as faz emergir. O processo não é, por isso, linear, estruturado e limpo, ainda que possam seguir-se diferentes indicações sobre como escrever um texto. A teoria é frequentemente revisitada e confrontada no momento e revisão do texto com os dados do terreno. É aqui que ele ganha sentido e ajuda a produzir sentidos, ainda que possa ser desmontada e completada. É precisamente também nas não confirmações que surgem nos textos que a teoria ganha novos sentidos e encontra novos caminhos que auxiliam as interpretações da Infância.

Do mesmo modo, os textos representam vozes e alteridade da Infância em processos de pesquisa. O entendimento da voz da criança não passa apenas pela sua escuta, uma vez que deverá pressupor-se que essa voz existe, frequentemente, no silêncio (SARMENTO, FERREIRA e TREVISAN, 2006). Este entendimento pressupõe também a escuta a partir dos seus diferentes modos de expressão e culturas próprias. Ao mesmo tempo, a inclusão destes princípios inclui a necessidade de simetrias éticas entre crianças e adultos na procura dos entendimentos e da redução de constrangimentos que possam criar as desigualdades nessa relação. Assim, a escrita e construção de narrativas, quando feita com base nesses princípios, poderá contribuir para uma presença das crianças menos ausente. Além de ato de interpretação, então, a escrita assume-se como reviver de experiências produzindo novos significados no leitor e no escritor. Neste sentido, ela implica uma descrição rigorosa do acontecimento que pode, mais tarde, ser interpretado e compreendido (DENZIN, 1998).

Os “contadores de histórias” (DENZIN, 1998) enquanto produtores de narrativas, sujeitam a sua história aos acontecimentos observados, enformados pela teoria. A criação de “episódios de investigação” (GRAUE e WALSH, 2003) apoiada na discussão da

importância da teoria como guia de construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade é também justificada pela necessidade de organizar as temáticas centrais de pesquisa, a partir de diferentes elementos construídos pelo pesquisador. O investigador como contador de histórias, então, e a investigação como *história episódica* são dois elementos centrais no processo de escrita da pesquisa.

“Dar voz” às crianças versus construir espaços e oportunidades de uso da voz das crianças

A discussão da voz das crianças em pesquisa tem sido feita por diferentes autores que não retomaremos aqui. Analisamos, no entanto, algumas das questões mais prementes, nomeadamente as que mais se prendem com problemáticas de participação das crianças em espaço público. A participação infantil, tal como pudemos observar nas investigações realizadas, é frequentemente *episódica* e despegada de objetivos que permitam a transformação e impacto nos contextos em que se realizam. Os processos de auscultação inseridos nestas lógicas cumprem objetivos relativamente consensuais de audição das vozes dos atores, reconhecendo ainda que de modo relativamente inconsistente, as suas competências para esses propósitos. No entanto, e como fomos tendo oportunidade de observar em investigações diversas, os próprios processos de consulta correm o risco de algum esvaziamento de sentido pela ausência de continuidade desses trabalhos. Tal não significa, no entanto que os atores desejem participar em tudo e a toda a hora. Parece ser possível afirmar que na perspectiva das crianças em diferentes contextos de participação, como a cidade e a escola, por exemplo, há situações preferenciais para a motivação para essa participação aconteça. É também possível argumentar-se no sentido de que as crianças são capazes de identificar os momentos e/ou áreas em que a sua participação seria mais significativa para a melhoria das condições e espaços das cidades e das escolas. Por outro lado, quando essas oportunidades se criam e ainda que reconhecendo dinâmicas assimétricas de poder entre adultos e crianças, as crianças valorizam não apenas a sua situação social como acreditam ser capazes de alterar uma imagem social cristalizada sobre a sua “incompetência” e limitação “natural” para participar. O “dar voz” não implica necessariamente abdicar de posições socialmente construídas entre grupos geracionais distintos ou mesmo dentro do próprio grupo infância. A construção de condições de audição dessa voz passa também pelo reconhecimento da sua polifonia (KRAMER, 2002) e das condições dessa produção. Essas condições de produção da voz das crianças acontecem frequentemente a partir de pontos de vista adultos que comprometem, deste modo, quer a eficácia quer os objetivos desses espaços de participação.

Terminamos este conjunto de reflexões a partir de percursos pessoais de pesquisa como iniciamos, com Manuel António Pina.

Basta imaginar

Basta imaginar um pássaro para o aprisionar

E depois de imaginar ar para o libertar

E imaginar asas para ele voar
E imaginar uma canção para ele cantar.

Referências

- Christensen, Pia (2003). Place, space and knowledge: children in the village and the city. In Christensen, P., O'Brien, M. (ed) (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 13-28.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*. Vol. 9(4). 477-497.
- Christensen, Pia., James, Allison. (2005). *Investigação com crianças. Perspetivas e Práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. vol. 5(1). 99:117.
- _____(2013). *Rethinking children's citizenship*. London: Palgrave Macmillan.
- Denzin, Norman (1998). The Art and Politics of Interpretation. in Denzin, Norman K & Lincoln, Yvonna S. (ed) (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE.
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Graue, E., Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jenks, Chris (1982). *The sociology of childhood. Essential readings*. Hampshire: Gregg revivals
- Kramer, Sónia. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. 116. 41-59.
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press.
- Liebel, Manfred. (2008). Citizenship from below: children's rights and social movements. In Invernizzi, Prout, Alan (2000). Childhood bodies: construction, Agency and Hybridity. in Prout, Alan (2000) (ed.). *The Body, Childhood and Society*. London: MacMillan Press. 1-18.
- _____(2003). Participation, Policy and childhood. In Hallet, Christine, Prout, Alan (2003). *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. London: RoutledgeFalmer. 11-25.
- _____(2004). *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Comunicação apresentada pelo Prof. Alan no ciclo de conferências em Sociologia da Infância, Braga, IEC, tradução Helena Antunes, revisão científica Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes.
- _____(2005). *The future of childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, Jans. (2000). Generation – an important category in sociological childhood research. In *Os Mundos sociais e culturais da infância*. Braga: IEC. Atas do Congresso. 102-113.
- Rayou, Patrick. (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: IIE.
- _____(2003). O que cabe na mão... Proposições para uma política integrada da infância. in Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 73-85.
- _____(2004). Reinvenção do ofício de aluno. In Canário, Rui; Matos, Filomena; Trindade, Rui (2004). *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições. 69-87.
- _____(2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação*. Volume 6. Nº 3. Set/dez. 581-602.

- _____ (2013). A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, Romilda Teodora; Garanhani, Marynelma Camargo (org.) (2013). *Sociologia da Infância e a Formação de professores*. Champagnat: Curitiba. 13-46.
- Sarmento, M.J., Abrunhosa, A.& Soares, N. (2005). Participação infantil na organização escolar. *Administração Escolar*. nº 5. 72-87.
- Sarmento, M.J.& Fernandes, N.& Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade&Culturas*. nº25. 183-206.
- Sarmento, M., Ferreira, M.& Trevisan, G. (2006). Altérité de l'enfance, altérité de la recherche ? Comunicação apresentada às VIèmes Journées de Sociologie de l'Enfance. *Les enfants, un monde à part ? Altérité de l'enfant et de l'enfance dans les pratiques de recherche en sciences sociales*. AISLF. 14 e 15 Septembre de 2006. Strasbourg.
- Trevisan, Gabriela de Pina (2007). Amor e afetos entre crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares. in Dornelles, Leni Vieira (org.) (2007). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Editora Vozes. 41-70
- Trevisan, Gabriela de Pina (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho (não publicada)
- Wyness, Michael (1996). Policy, Protectionism and the competent child. *Childhood*. vol.3. 431-447.

Correspondência

Gabriela Trevisan: Pesquisadora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal e professora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Email: gabriela.trevisan@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
