

REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E PESQUISA COM CRIANÇAS

*Marileia Pereira Trindade**

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se discutir sobre as crianças brasileiras, particularmente as que fazem parte da educação infantil, e destacá-las enquanto sujeitos primordiais nas pesquisas que visam conhecer sobre as crianças, suas manifestações e seus laços com a educação desenvolvida em creches e pré-escolas. O texto parte de um estudo bibliográfico e documental para discutir acerca das crianças brasileiras com base em estatísticas, aspectos da educação infantil e desenvolvimento de pesquisas com crianças que fazem parte dessa educação. O estudo indica a necessidade de políticas públicas para essas crianças, como a oferta de educação infantil. Aponta a contribuição das pesquisas com crianças para se conhecer mais sobre esses sujeitos potenciais que, a seu modo, revelam as sutilezas de suas interpretações do mundo, fundamentais para o desenvolvimento das práticas cotidianas destinadas à educação infantil.

Palavras-chave: Criança. Educação infantil. Pesquisa com crianças.

REFLECTION ON CHILDREN, CHILDHOOD EDUCATION AND RESEARCH WITH CHILDREN

ABSTRACT

This article aims at discussing Brazilian children, particularly those who belong to preschool education, and distinguishing them as primordial subjects in researches that aim at investigating children, their manifestations and relations with the education developed in preschool. This article is a bibliographic and documentary research that investigates statistics, childhood education features, and the development of researches related to childhood education. This study indicates the necessity of public policy, such as preschool offer. It also points out the contributions

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Fundamentos e Metodologias do Trabalho Pedagógico da Faculdade de Educação, Campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: 0000-0003-3492-9611. Correio eletrônico: marileiatrindade@gmail.com

of researches with children in order to know better about these potential subjects which reveal the subtlety of their worldviews, considering that these perspectives are essential to the development of the everyday practices related to childhood education.

Keywords: *Children. Childhood education. Research with children.*

REFLEXIONES SOBRE NIÑOS, EDUCACIÓN INFANTIL E INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

RESUMEN

En este artículo, se objetiva discutir sobre los niños brasileños, particularmente los que forman parte de la educación infantil, y los que se destacan mientras sujetos primordiales en las investigaciones que buscan conocer sobre los niños, sus manifestaciones y sus lazos con la educación desarrollada en las guarderías infantiles y preescolares. El texto parte de su estudio bibliográfico y documental para discutir sobre los niños brasileños con base en estadísticas, aspectos de la educación infantil y el desarrollo de investigaciones con niños que hacen parte de esa educación. El estudio indica la necesidad de políticas públicas para esos niños, como la oferta de educación infantil. Apunta la contribución de las investigaciones con niños para conocerse más sobre esos sujetos potenciales que, a su modo, revelan las sutilezas de sus interpretaciones del mundo, fundamentales para el desarrollo de las prácticas cotidianas destinadas a la educación infantil.

Palabras clave: *Niño. Educación infantil. Investigación con niños.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, fortalece-se o campo de pesquisas com crianças, no qual se inserem as pesquisas realizadas com crianças da educação infantil. As crianças ganham espaço nas investigações acadêmicas enquanto sujeitos que têm muito a dizer sobre o mundo. Cada vez mais, os estudos acadêmicos apontam o quanto precisamos aprender sobre crianças a partir delas próprias.

Quinteiro (2009) considera que a infância e a escola refletem uma gama de artefatos culturais. Para a autora, “[...] conhecer a condição da infância e da criança na escola exigiu e exige conhecer outras histórias.” (QUINTEIRO, 2009, p. 39). Nesse sentido, para apreender as dinâmicas das crianças na escola, é necessário apreender outros aspectos sociais, como suas histórias de vida.

As histórias sobre as crianças e as infâncias podem ser ditas e compreendidas de diferentes modos. Para Demartini (2009, p. 5-6), “[...] há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada e diferentes representações [...]”, pois “[...] cada pessoa [...] representa de maneira diferente o mesmo problema, o mesmo assunto.” As imagens sobre as infâncias podem ser construídas e interpretadas a partir das próprias crianças. Portanto, estes sujeitos podem nos dizer o que pensam e sentem sobre suas vivências infantis na relação com o mundo. Desse modo, as pesquisas com crianças da educação infantil podem dis-

cutir as imagens que as crianças têm sobre elas próprias, as imagens que elas possuem sobre essa educação, entre outras imagens e significados que as crianças podem revelar.

Tomo por referência a definição de infância enquanto categoria social, como destacam Sarmiento e Pinto (1997). Para eles, não existe consenso sobre quando se inicia e termina a infância. Com efeito, não se definiu ainda se a infância começa ou não quando a criança nasce. Há igualmente dissenso quanto à idade em que termina a infância, apesar de existirem algumas definições, como as da tradição jurídica. Esse limite também pode sofrer a influência de tradições sociais, como as que consideram a entrada na puberdade como o fim da infância e o início da vida adulta. Em função dessas variações, a infância é considerada, enquanto categoria social, como o tempo inicial da vida do ser humano, definido a partir do contexto social a que se refere. Da mesma forma, a definição de criança - o sujeito que se encontra no início da vida - varia em função das sociedades, das culturas e das comunidades. Explicam Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) que

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII.

Mesmo com esses limites que envolvem a demarcação da infância, neste artigo utilizo a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera a criança como a pessoa com menos de 12 anos de idade. Compreendo que para além deste parâmetro etário as especificidades sobre as crianças e infâncias se constroem mediante os mais variados contextos socioculturais.

Este artigo baseia-se metodologicamente em um estudo bibliográfico (LUNA, 1997) e documental (SEVERINO, 2007). Neste texto, apresento, inicialmente, traços das crianças brasileiras com base em dados estatísticos; em seguida, abordo a educação infantil no Brasil; por último, trato da pesquisa com crianças da educação infantil. Tenho como objetivo refletir sobre as crianças brasileiras, com foco naquelas de 0 a 5 anos, que estão em creches e pré-escolas, e destacá-las enquanto pessoas de suma importância para as pesquisas acadêmicas.

2 ALGUMAS ESTATÍSTICAS SOBRE AS CRIANÇAS BRASILEIRAS

Aponto algumas estatísticas sobre as crianças do território brasileiro com a finalidade de apresentar um cenário mais abrangente que envolve esses sujeitos. Sabe-se que essas estatísticas podem ser interpretadas com base nos mais diversos contextos da nação, nos mais diversos cotidianos das crianças, na vida particular de cada uma delas. As pesquisas científicas têm o desafio de penetrar nos lugares onde estão essas crianças e de conhecer suas especificidades, que certamente compõem um mosaico de diversidades dos meninos e meninas brasileiras.

O foco neste texto são as crianças que estão na faixa etária de 0 a 5 anos. Por esse motivo, consultei os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 para conhecer o quantitativo de pessoas por grupo de idade, particularmente dos grupos de 0 a 4 anos e de 5 a 9 anos (Quadro 1).

Quadro 1 – População residente por grupos de idade

Brasil e Grande Região	Grupo de idade	%
Brasil	0 a 4 anos	6,32
	5 a 9 anos	6,96
Norte	0 a 4 anos	7,81
	5 a 9 anos	9,24
Nordeste	0 a 4 anos	6,76
	5 a 9 anos	7,77
Sudeste	0 a 4 anos	5,83
	5 a 9 anos	6,18
Sul	0 a 4 anos	5,81
	5 a 9 anos	6,2
Centro-Oeste	0 a 4 anos	6,67
	5 a 9 anos	7,21

Fonte: IBGE (2016a).

A região Norte destacou-se com o maior número de crianças nos dois grupos de idade. Embora as demais regiões possuam menores percentuais de crianças, essas estatísticas são significativas em relação ao conjunto populacional brasileiro.

No documento *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade: 2015* (IBGE, 2017a), a PNAD de 2015 estimou que as crianças com menos de 4 anos correspondiam a 10,3 milhões no país. Ainda sobre esse grupo, diz-se o seguinte:

A presença de crianças desse grupo etário foi registrada em 13,7% dos domicílios do País, atingindo proporção maior na Região Norte (18,2%) e valores menores nas Regiões Sudeste (12,3%) e Sul (12,2%). Enquanto na área urbana do País, 13,5% dos domicílios contavam com a presença desses moradores, na área rural, a incidência era um pouco maior (14,7%). (IBGE, 2017a, p. 24).

A região Norte, dado o contingente de crianças, demanda uma atenção especial em relação aos investimentos sociais nessa região, com vistas a refletir em qualidade de vida das crianças. No que diz respeito à presença de crianças em domicílios da área rural e urbana (IBGE, 2017a), os percentuais se aproximam. Vale ressaltar que existem críticas quanto à caracterização dos territórios urbano e rural feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no tamanho populacional dos municípios, em detrimento de outros critérios, como a densidade demográfica e a localização (HAGE, 2014). Em que pesem tais características e críticas em relação ao urbano e rural, sabe-se que, em ambos os territórios, estão uma multiplicidade de crianças: do campo; da cidade; ribeirinhas, indígenas, quilombolas; idealizadas; discriminadas; criadas em orfanatos; abandonadas; adotadas; violentadas; viciadas; crianças de rua; crianças que trabalham, etc. (FRIEDMANN, 2014).

Essa multiplicidade de crianças está presente nas instituições escolares, como as de educação infantil. Para Gobbi (2010, p. 4) existem estéticas brasileiras reclamando para serem consideradas nessas instituições:

Pode-se dizer que há estéticas brasileiras reclamando ser consideradas nesses espaços escolares desde a pequena infância. Os diferentes grupos indígenas, os quilombolas, os centros urbanos, o meio rural, para citar alguns grupos culturais e sociais, guardam em si manifestações

culturais e estéticas, que embora presentes em nosso cotidiano, poucas as conhecem ou veem, sucumbidos que somos pelas mídias que nos impõem padrões de beleza, de modos de comportamento e de pensar, roubando a capacidade de olhar para o diverso que se encontra diante de nós e aprender com isso.

Muitas crianças brasileiras necessitam ser vistas, tanto nas políticas públicas, quanto no âmbito acadêmico. É importante que esse olhar esteja em sintonia com as diversas vivências infantis. As próprias crianças podem nos ajudar na identificação de suas multiplicidades, quando as tomamos como sujeitos das pesquisas científicas.

Em geral as crianças brasileiras representam uma expressiva parcela populacional¹. Por isso, é fundamental que os benefícios sociais voltados para estes sujeitos também sejam expressivos. Importa ressaltar que “[...] oferecer as condições adequadas de desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida da criança torna-se fundamental para o fortalecimento, tanto individual quanto da sociedade.” (IBGE, 2017a, p. 23).

Sabe-se que a vida das crianças se tornou alvo de preocupação social. Essa evidência, contudo, não significa, na mesma proporção, benefícios a estes sujeitos: “[...] por um lado, as crianças passaram a ocupar um lugar de destaque e a desempenhar papéis mais visíveis em nossa sociedade, por outro não tiveram as práticas de seus direitos sociais assegurados a contento.” (BARROS; FERREIRA, 2013, p. 145). Os dados a seguir reafirmam a carência de direitos sociais voltados às crianças.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017a, p. 30), em 2015, de 10,3 milhões de crianças com menos de 4 anos de idade no Brasil, “[...] 84,4% (8,7 milhões) normalmente permaneciam, de segunda a sexta-feira, de manhã e de tarde, no mesmo local e com a mesma pessoa [...]”. Os locais de permanência eram os domicílios em que residiam (78,6%); outro domicílio (4,4%); creche e pré-escola (16,6%); outra instituição ou local (0,5%). Esses dados indicam que muitas crianças não frequentam a educação infantil e se limitam, principalmente, aos espaços domiciliares.

A educação infantil é um direito de todas as crianças e contribui para a educação e o cuidado destas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Por isso, é importante a garantia dessa educação a todas as crianças brasileiras. Com relação à alta incidência de crianças que permanecem em domicílios, conforme os dados acima, é fundamental que estas frequentem outros ambientes, a fim de que ampliem suas experiências socioculturais, pois as crianças também se desenvolvem com base nas relações e desafios propostos pelos mais variados ambientes (BORGES; FLORES, 2016).

Em outro documento, intitulado *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, publicado pelo IBGE em 2016, também com base nos dados da PNAD 2015, aponta-se que no Brasil “[...] 17,6%

¹ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, a população de 0 a 14 anos correspondia a 21,02% da população brasileira (formada por 204.860 pessoas), cujos percentuais por grupos de idade são os seguintes: 6,32% representavam a população de 0 a 4 anos; 6,96% correspondiam à população de 5 a 9 anos; 7,74% compreendiam a população de 10 a 14 anos.

das crianças de 0 a 4 anos e 18,0% das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos residiam em domicílios cujo rendimento mensal *per capita* era de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo.” (IBGE, 2016b, p. 37). Isso indica que muitas crianças brasileiras estão em lares cujas famílias têm renda mensal ínfima, situação que pode implicar acesso restrito a bens sociais e culturais.

Imaginemos as condições de vida que uma família pode oferecer à(s) criança(s) com tal rendimento mensal. Nessas condições financeiras, torna-se difícil garantir direitos “[...] referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer [...]”, com “[...] condições dignas de existência [...]”, conforme previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4.º, art. 7.º) (BRASIL, 1990, p. 7).

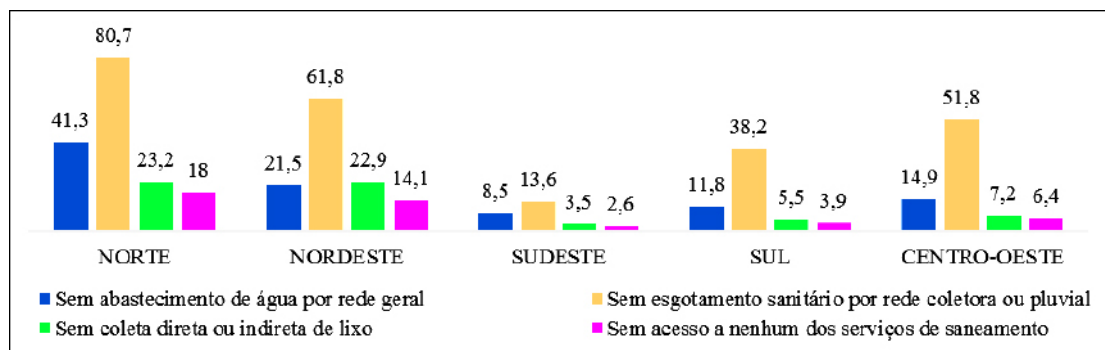
O mesmo documento (IBGE, 2016b) destaca que crianças e adolescentes são os principais sujeitos envolvidos em situação de insegurança alimentar², uma das principais causas de mortalidade infantil.

Outros fatores que influem na mortalidade infantil são as condições de saneamento básico dos domicílios. O grupo de crianças de 0 a 4 anos de idade concentra um percentual significativo entre os residentes em domicílios sem acesso a algum tipo de serviço de saneamento. Desse grupo, o maior número pertence à região Norte:

Em 2015, a Região Norte destacou-se negativamente por abarcar os maiores percentuais de crianças residentes em domicílios sem acesso a abastecimento de água por rede geral, a esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial, e a coleta direta ou indireta de lixo. Da mesma forma, foi a Grande Região com o maior percentual de crianças em domicílios sem acesso a nenhum desses três tipos de serviço [...]. (IBGE, 2016b, p. 40).

O Gráfico 1 detalha os percentuais relativos às condições de saneamento básico nos domicílios com crianças de 0 a 4 anos do Brasil:

Gráfico 1 – Proporção de crianças de 0 a 4 anos de idade residentes em domicílios particulares permanentes sem acesso a algum serviço de saneamento, por tipo de serviço, segundo as Grandes Regiões – 2015



Fonte: IBGE (2016b).

² “Segundo a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA, utilizada pelo IBGE no Suplemento de Segurança Alimentar da PNAD 2013, classifica-se a situação de segurança alimentar de acordo com a percepção das famílias em relação ao acesso aos alimentos: Segurança Alimentar – acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente, e sequer se sentiam na iminência de sofrer restrição no futuro próximo; Insegurança Alimentar Leve – preocupação ou incerteza quanto à disponibilidade de alimentos no futuro em quantidade e qualidade adequadas; Insegurança Alimentar Moderada – redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre os adultos; Insegurança Alimentar Grave – redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre adultos e/ou crianças; e/ou privação de alimentos; fome.” (IBGE, 2016, p. 39).

As regiões Sul e Sudeste têm menos crianças em domicílios sem acesso a abastecimento de água por rede geral, a esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial e a coleta direta ou indireta de lixo. Quanto à região Norte, apesar de sua grande extensão territorial³ e riqueza natural (BECKER, 2005), apresenta características que exprimem a qualidade de vida precária da população. Apesar das diferenças regionais, em geral, muitas crianças brasileiras estão em lares com poucas condições de saneamento básico e em famílias com rendas mensais mínimas.

Certamente, outras estatísticas podem revelar condições sociais precárias em que vivem as crianças brasileiras ou alguns indicativos favoráveis em relação às condições de vida desses sujeitos - como os maiores níveis de expectativa de vida ao nascer (IBGE, 2016b).

Os números são bons indicadores das vivências das crianças. Por outro lado, sabemos que as especificidades do viver infantil são reveladas com base em cada contexto social, com base na história particular de cada criança. Essa é uma tarefa constante dos estudos científicos, isto é, colocar em questão as multiplicidades de vida das crianças brasileiras, dentre as quais estão aquelas que frequentam a educação infantil.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil, no contexto brasileiro, é composta por creches e pré-escolas. Ela se destina às crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 e 5 anos de idade (pré-escolas), constituindo a primeira etapa da educação básica⁴.

As instituições de educação infantil são responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças. São espaços não domésticos que podem ser públicos ou privados e funcionam em período diurno com jornada integral (duração igual ou superior a sete horas diárias) ou parcial (no mínimo quatro horas diárias). São espaços que devem ser regulados e supervisionados por órgãos do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

O atendimento à infância é um processo complexo que “[...] envolve diferentes políticas e setores governamentais e não governamentais, tais como educação, saúde e nutrição, assistência social e proteção da criança.” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 7).

Mesmo com essa complexidade, a partir da Constituição Federal de 1988, passa a existir no Brasil uma responsabilidade maior em relação à educação e aos cuidados com a infância. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 7-8), “Esta Constituição traz como característica a ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento.” As autoras enfatizam os efeitos da promulgação da Constituição de 1988 no setor educacional:

[...] novos marcos legais são estabelecidos, com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os

³ De acordo com o IBGE, a área territorial brasileira é de 8.515.759,090 km². Dessa área, 3.853.840,882 km² (cerca de 45% do território brasileiro) pertencem à região Norte, o que a torna maior do que as demais regiões.

⁴ A educação básica no Brasil abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006). (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 8).

De forma específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Sua finalidade, conforme estabelece o artigo 29 dessa Lei, é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)⁵ anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 11).

A integração do atendimento da infância ao setor educacional é consequência da “[...] afirmação da Educação Infantil como um dever de Estado para com o direito das crianças a uma educação pública e de qualidade.” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 8). Portanto, a partir dos marcos legais aqui citados, afirma-se, no cenário nacional, esse direito da criança e a responsabilidade das políticas públicas com a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) descrevem, de forma específica, os princípios que devem orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas. Publicadas em 1999, as DCNEI foram revisadas dez anos depois, por meio da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Essa resolução define os currículos orientadores das instituições de educação infantil da seguinte forma:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal concepção de currículo evidencia que as crianças, enquanto sujeitos que possuem experiências e saberes, devem estar intimamente ligadas aos conhecimentos oferecidos pela instituição educacional.

A maneira como as crianças conhecem o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, manifestam seus desejos etc. pode servir de referência e de base para decisões relativas às propostas educacionais, aos métodos de trabalho, ao trabalho da gestão das unidades de ensino e à relação dessas unidades com as famílias das crianças (OLIVEIRA, 2010).

As instituições de educação infantil têm o desafio de organizar suas práticas considerando as peculiaridades e os saberes de cada grupo de crianças e de cada criança em particular. Entendemos que os saberes das crianças podem corresponder às experiências adquiridas no fazer cotidiano. Os saberes são “[...] produzidos nas práticas sociais e culturais [...]” e “[...] refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações.” (OLIVEIRA, 2016 *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 169). Dessa forma, inferimos que os saberes das

⁵ Essa faixa etária foi definida pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

crianças correspondem às suas aprendizagens que se tecem a partir de suas experiências cotidianas nos mais variados espaços.

É importante considerar a criança como um sujeito social que, desde seu nascimento, não apenas incorpora saberes que a humanidade já acumulou, mas está também em processo permanente de construção de novos saberes e de expressão de sua individualidade.

De acordo com as DCNEI, a criança deve ser vista como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, a criança é um ser ativo na sociedade e, a partir de suas experiências, também constrói cultura. Na concepção de Brandão (2002), a cultura relaciona-se com o mundo que os seres humanos criam para aprender a viver. Para ele, somos seres da natureza, mas também sujeitos da cultura. Em suas palavras:

Se somos mais iguais do que imaginamos em quase tudo aos outros seres vivos com quem compartilhamos a Terra, somos diferentes em outra coisa: eles vivem no mundo de natureza em que lhes é dado o viver. Nós precisamos criar e recriar o nosso. Eles adaptam o corpo e os sistemas de vida ao ambiente onde vivem, enquanto vivem. Nós precisamos transformar o nosso ambiente natural e, depois, até mesmo a nós próprios, porque somos lentos em adaptar o corpo e a vida aos padrões da Natureza [...]. Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo dos carneiros, a comida que antes de comermos, semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que aprendemos a acender, são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de uma *cultura*. (BRANDÃO, 2002, p. 19-20, grifo do autor).

A cultura então marca tudo o que criamos e recriamos. Envolve as ações dos seres humanos no ambiente natural, as transformações dos sujeitos sobre si, tanto no nível objetivo quanto no subjetivo, as interações e aprendizagens em nível coletivo (BRANDÃO, 2002). Participamos da construção do mundo da cultura desde o momento em que nascemos ou, talvez, desde o momento em que nos é dada a vida.

Nesse sentido, as crianças são sujeitos que não apenas incorporam conhecimentos externos, mas, a partir de interações, relações e práticas cotidianas, também participam dessa construção de mundo.

O campo de estudos da Sociologia da Infância propõe que as crianças sejam vistas como sujeitos nas relações sociais. Manuel Sarmento, um pesquisador que se destaca nesse campo de estudos, afirma, em uma entrevista, que

[...] estudar a infância a partir do seu próprio campo, e, portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição, constitui um trajecto científico que a Sociologia da Infância propõe. Evidentemente, este *antes* não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente

investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola. (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17, grifo do autor).

Assim, a criança presente na educação infantil é, antes de tudo, um sujeito biopsicossocial, um sujeito da cultura, cuja natureza é complexa. Podemos dizer que a natureza da criança participa de uma trama constante com os elementos (objetivos e subjetivos) do mundo, assim como outros seres humanos com mais idade. Nesse processo, a criança, ao agir *no* e *com* o mundo, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, elabora sentidos sobre a natureza, sobre a sociedade e produz cultura.

Considerar que a natureza da criança vai além do *status* de aluno, por ela recebido ao entrar na escola, implica assumir, no processo de produção do conhecimento sobre a educação das crianças, que é importante levar em conta o que as crianças têm a nos dizer, os saberes que elas elaboram sobre essa educação, as percepções que elas têm do mundo e a forma como se articulam essas percepções com a educação, em creches e pré-escolas.

A legislação que rege a educação infantil, particularmente as DCNEI, destaca a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Para Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 9), o olhar sobre as crianças como sujeitos é o que dá sustentação para os parâmetros jurídicos que dirigem essa educação, porque “[...] leis e políticas são meios, instrumentos de ação [,,]”, mas as “[...] crianças são pessoas, sujeitos.” Dessa maneira, as crianças são “[...] a razão e o sentido da legislação e das práticas administrativas.” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 9).

As crianças também são a razão e o sentido de muitas pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre a educação infantil. Enquanto sujeitos, nessas pesquisas, elas precisam ter a mesma posição (de sujeitos), não devendo ser restringidas à condição de objetos de investigação. Nessa esteira, discute-se o direito de participação das crianças no cotidiano da educação infantil (AGOSTINHO, 2008) e, em consequência, o direito das crianças de participar de pesquisas realizadas nesse âmbito. Falarei a respeito adiante.

4 PESQUISAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conceber a criança enquanto produtora de conhecimento, produtora de cultura, dotada de capacidade para agir e interpretar o universo social, vai ao encontro da proposta de realização de pesquisas com crianças da educação infantil.

As pesquisas com crianças ganham espaço no cenário dos estudos acadêmicos na atualidade. A criança cada vez mais é reconhecida como sujeito de direito, capaz de dar sentido (a seu modo) às suas experiências e a outras das quais compartilha. As pesquisas com crianças atribuem-lhes “[...] o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto.” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 49). Desse modo, as crianças, para além de objetos do conhecimento - quando se discute sobre estas, sem as incluir nas pesquisas -, passam a ser vistas como sujeitos do conhecimento, ou seja, como sujeitos participantes das pesquisas acadêmicas - pesquisas com crianças.

Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 277) destacam uma diferença entre pesquisar *sobre* crianças e pesquisar *com* crianças: “[...] a pesquisa sobre as crianças (infância) traz relatos de um período da vida que já passou e que é feito por pessoas que já vivenciaram essa etapa e trazem diferentes maneiras de sentir e relatar a infância.” Em contrapartida, “[...] o outro grupo de pesquisa é a produzida com crianças, com os relatos construídos pelas crianças [...]” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 277.)

A metodologia de pesquisa com crianças propõe romper com a visão de que a criança não possui capacidade, como já indicaria a etimologia da palavra “criança”: “[...] como infantia provem [*sic*] de dois prefixos latinos: *in* e *fari*, ‘falar’, significando incapacidade de falar por si mesmo.” Isto repercute nas pesquisas: “[...] a pouca incidência de pesquisas com crianças retrata essa concepção.” (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 26).

Embora historicamente a relevância social e política das crianças não tenha sido reconhecida, atualmente os assuntos relacionados à infância destacam-se na ordem do dia das políticas, da mídia e das investigações.

Os estudos acadêmicos relativos às crianças, a partir da década de 90 do século passado, ultrapassaram os limites do campo da pedagogia, da psicologia e da medicina, passando-se a considerar a infância como um fenômeno social, enquanto categorial social. Isso possibilitou análises mais gerais sobre a infância, isto é, nos mais variados campos de investigações, aliadas a análises sobre as ações que marcam a infância e a estrutura social (SARMENTO; PINTO, 1997).

Ainda nessa perspectiva, Sarmento (2015, p. 33) esclarece que

[...] o que define o campo dos estudos da criança não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares, ou sequer uma metodologia exclusiva. O que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes diferentes.

Portanto, na atualidade, tem-se em vista a possibilidade de integração de várias óticas de estudos, isto é, “[...] redes e interlocuções entre as áreas de conhecimento [...]” nas investigações da criança com a finalidade de construção de conhecimentos científicos *sobre* ela (criança) e *com* ela (DORNELLES; FERNANDES, 2012, p. 2).

Essa ênfase dada à criança e à infância na agenda pública e nos sistemas produtores de conhecimento é a expressão do destaque social da infância (SARMENTO; PINTO, 1997). Em razão desse movimento, configuram-se outros cenários no âmbito das investigações sobre a infância, como já afirmava Rocha (1998, p. 8) em sua tese de doutoramento: “[...] os estudos relativos à infância e sua educação já nos permitem identificar [...] um imenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade, e, em decorrência deste, na ciência.”

No campo de estudos da infância, particularmente no campo educacional, é crescente a articulação com outros campos científicos para se analisar o lugar ou o entrelugar⁶ das crianças na sociedade e as interfaces com a educação. No campo edu-

⁶ A questão sobre o entrelugar em que vive a criança é explicitada por Manuel Sarmento ao ser entrevistado: “Por um lado, a criança vive o processo de transição inerente ao seu trajecto de desenvolvimento (isso não se nega, o que se recusa é que

cacional, é cada vez mais frequente a visita a outros campos de conhecimentos, como a Sociologia, a História e a Antropologia, para se estudar a criança e sua infância.

Apesar dessa atenção dada à criança na esfera social e acadêmica, muito ainda se precisa avançar, principalmente no reconhecimento da criança nas pesquisas científicas enquanto sujeito que tem muito a dizer sobre seu modo de ver a si próprio e sua maneira de perceber o mundo.

No âmbito das pesquisas sobre a educação infantil, de forma geral, são frequentes as produções que visam conhecer os sujeitos que participam dessa educação, suas representações, os processos de aprendizagem, as formas de participação, as experiências cotidianas, as interações, os conflitos, as transgressões, as diversidades culturais, a organização do espaço etc. Enfim, essas pesquisas investigam os sujeitos (crianças e adultos) e as tramas que constituem o cotidiano dessa educação.

Para isso, nessas produções científicas, geralmente se busca ouvir professores, gestores, funcionários de escolas, famílias das crianças, analisar documentos etc. Todos esses caminhos são necessários à pesquisa científica. Contudo, além dessas possibilidades investigativas, a criança e as suas produções precisam entrar na pauta dessas investigações científicas, nas quais não apenas se fala *sobre* os seres humanos que estão no início da vida, mas, sobretudo, *com* eles. Isso pode contribuir para desvendar especificidades da educação infantil e os caminhos para se alcançar sutilezas nessa educação.

O campo das pesquisas com crianças está em processo de constituição, como afirmam Silva, Barbosa e Kramer (2005). Apesar de ainda ser pouco explorado, esse campo ganha forças na atualidade dada sua importância para os estudos relativos às crianças e às infâncias.

A pesquisa com crianças tem o objetivo de analisar as dinâmicas da vida que envolvem as crianças a partir da ótica das próprias crianças, o que pode revelar detalhes que talvez não fiquem evidentes em pesquisas realizadas com adultos que tratam sobre as crianças.

Nas pesquisas com crianças, parte-se do princípio de que “[...] a criança é um ser competente, ativo, crítico e comunicativo e, conseqüentemente, capaz de se posicionar a respeito das situações e relações que mais diretamente lhe afetam.” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 285).

Vimos anteriormente, a partir de dados do IBGE, que um significativo número de crianças brasileiras carece de benefícios sociais, pertencendo a famílias que vivem em condições sociais desfavoráveis. Sarmiento (2015, p. 41) pondera

este seja um processo linear, padronizado em estágios e teleológico). [...] Por outro lado, cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interdidas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos. Só que, ao crescer, esses modos de administração simbólica do seu comportamento vão mudar, por vezes milimetricamente, por vezes de maneira abrupta, e, portanto, a criança está também no ‘entre-lugar’ de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios. Um exemplo: a criança hoje é chamada a dirimir o conflito potencial entre a comunicação digital, com os seus códigos e canais próprios (os chats e a sua linguagem, os MSN, etc.), no qual é em geral especialmente competente, e a forma da cultura escolar, com os seus tempos e modos de articulação que foram sedimentados pela história da instituição escolar. Não há, por consequência, lugar para falar da criança em preparação para o futuro: é antes um lugar de fusão de tempos – um entre-lugar, portanto.” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 19-20).

que, diante de contextos como esse, é importante envolver as opiniões das crianças na análise da realidade social:

O que uma perspectiva crítica introduz no debate é a recuperação do ponto de vista das crianças para a análise das desigualdades. Assumindo as crianças como atores sociais plenos, a mobilização das opiniões das crianças no trabalho analítico sobre as desigualdades permite ampliar o conhecimento não apenas sobre as crianças, as suas experiências e representações, mas sobre a realidade social mais ampla.

Nessa perspectiva, as pesquisas com crianças da educação infantil podem contribuir para o debate das condições sociais em que vivem as crianças, entre outras análises, sobre as desigualdades sociais.

Compreendo que as crianças, ao viverem o cotidiano da educação infantil, constroem interpretações sobre ele e por isso são também sujeitos que podem manifestar-se a respeito da dinâmica desse lugar e de outras dinâmicas que cruzam com essa educação. Nesse processo, a criança passa a ser vista como sujeito de direito também para participar de pesquisas, como apontam Dornelles e Fernandes (2015).

Enfatizo que é importante “[...] não somente falar sobre as crianças, mas falar com elas, ou seja, viabilizar uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias e decepções.” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 279). Portanto, para discutirmos a respeito da educação infantil e das crianças que dela participam, vale a pena buscar mais que olhares adultos; é valioso também ouvir as crianças em suas diversas linguagens e fazer o exercício de considerar essas expressões nas decisões tomadas cotidianamente em creches e pré-escolas.

Vale ressaltar que, com relação às metodologias de pesquisas com crianças, podemos encontrar análises específicas sobre o tema em estudos como os de Silva, Barbosa e Kramer (2005), Soares, Sarmento e Tomás (2005), Faria, Demartini e Prado (2009), Müller e Carvalho (2009), Martins Filho e Barbosa (2010), Agostinho (2010), Martins Filho e Prado (2011), Corsaro (2011), Rodrigues, Borges e Silva (2014), Dornelles e Fernandes (2015) e Fernandes (2016).

Em geral, esses estudos apontam procedimentos metodológicos para a recolha de informações comuns às pesquisas em educação, os quais também embasam as pesquisas realizadas com crianças: entrevistas, observação, registro fotográfico, filmagem em vídeo, diário de campo, desenhos etc. Por outro lado, esses estudos mostram que pesquisar crianças é uma tarefa complexa: exige que o pesquisador renuncie ao olhar de adulto preconcebido sobre a criança e exercite a escuta sensível e atenta das crianças. De fato, nesse processo de pesquisa, a “[...] relação entre adultos e crianças não pode seguir um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação.” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14).

Ainda nesse aspecto, Dornelles e Fernandes (2015, p. 69-70) destacam outros aspectos sobre os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas com crianças:

[...] o desenho metodológico de uma pesquisa com crianças, “não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido *a priori* e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 20). Tal perspectiva deve orientar

o modo como fazemos as nossas pesquisas com crianças, como perguntamos e formulamos os problemas a serem investigados com elas. Daí a importância de investirmos em metodologias que nos permitam atentar para a possibilidade de inventarmos novos territórios, novos questionamentos, novos caminhos investigativos com crianças. Para estarmos com elas, dando visibilidade aos seus ditos, duvidando de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando essas verdades em suspenso, quando se trata de investirmos nas investigações com crianças.

Portanto, cada pesquisa realizada com crianças precisa adotar a sua metodologia de acordo com o que se deseja investigar e conforme o contexto em que é realizada. É importante também que o pesquisador utilize a criatividade na composição do desenho metodológico, de modo a dar visibilidade às linguagens das crianças e a contribuir com novas perspectivas para o campo investigativo.

5 POR ÚLTIMO DIZEMOS QUE...

No Brasil, cerca de 12% da população são crianças com idade até 9 anos. Aproximadamente metade desse percentual corresponde às crianças de 0 a 4 anos de idade. Portanto, significativa parte da população brasileira é formada pelos pequeninos. Na educação infantil, no ano de 2015, havia apenas 1,4 milhão (16,6%) de crianças com menos de 4 anos de idade, de um quantitativo de 8,7 milhões de crianças, que normalmente permaneciam em um mesmo local durante a semana, nos horários de manhã e tarde (IBGE, 2016a; IBGE, 2016b).

Esses números são informações que conseguimos dimensionar, mas, ao pensarmos em cada criança que compõe esse quantitativo, já não temos essa proporção, dada a diversidade desse grupo de seres humanos. O que nos é possível no campo de estudos acadêmicos é, em cada pesquisa cujo propósito é conhecer as crianças, tecer sempre uma parte desse cenário diverso relativo às crianças e à sua educação em ambientes institucionais.

As imagens sobre as crianças brasileiras são representadas cada vez mais no contexto atual também por meio das pesquisas com crianças. Portanto, o pesquisador adulto, a partir de sua experiência, organiza a pesquisa de modo que ele e as crianças sejam protagonistas no processo de investigação. Tenho aprendido, sobretudo nas pesquisas com crianças, o quanto esses seres humanos, que estão no início da vida, têm a nos ensinar, a nos contar sobre as suas formas de ver e interpretar o mundo ao qual pertencemos, de interagir nesse mundo e de construir conhecimentos sobre ele. Concordo com Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p. 17):

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste olhar. Nada mais difícil do que encarar este olhar.

Por isso, certamente, no campo de pesquisas com crianças, apesar de sua ampliação na atualidade, ainda há muito a tratar. A respeito do cotidiano da educação infantil, da mesma forma há muito a discutir. É possível aprendermos outros detalhes dessa educação e dos sujeitos que fazem parte desta, a partir do ponto de vista das crianças. O desafio está posto!

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao projecto de investigação sobre a infância em Portugal. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 143-162, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22687>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 71-86, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24081.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2017.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 maio 2017.
- BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 29 maio 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização do espaço por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. *In: FELIPE, Jane; Albuquerque, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (org.). Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*. Porto Alegre: Evangraf, 2016.
- CORSARO, Willian Arnold. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros - notas introdutórias. *In: SIMPÓSIO PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS EM ESTUDOS DA CRIANÇA: AS MARCAS DAS DIALOGICIDADES LUSO-BRASILEIRAS, 1., 2012, Braga, Portugal. Anais [...]. Braga, 2012*. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307>. Acesso em: 29 maio 2017.
- DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39721/1/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.
- FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança*. Nepsid, 2014. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf. Acesso em: 16 nov. 2017.
- GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2017.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo na Amazônia: retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. *In: ARAÚJO, Sônia Maria da*

- Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (org.). *Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas*. Belém: EDUEPA, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: sistema de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016b.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade*: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- KRAMER, Sonia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011. p. 19-40.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.
- MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>. Acesso em: 10 maio 2017.
- MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 29 maio 2017.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188/2698>. Acesso em: 19 fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.
- SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o lócus e temáticas dos estudos. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 161-178, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4973>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudêncio, SP, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (org.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-28.

Recebido em: 6 set. 2018

Aceito em: 21 jan. 2019

Visite nosso site
www.imprensa.ufc.br



Impressão e Acabamento
Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br