

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

JONAS HENDLER DA PAZ

**PESQUISA *COM* CRIANÇAS EM TESES DE DOUTORADO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA (DES)COLONIALIDADE**

SÃO LEOPOLDO

2017

Jonas Hendler da Paz

PESQUISA *COM* CRIANÇAS EM TESES DE DOUTORADO NO BRASIL:

Uma análise a partir da (des)colonialidade

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2017

P348p Paz, Jonas Hendler da.
Pesquisa *com* crianças em teses de doutorado no Brasil:
uma análise a partir da (des)colonialidade / Jonas Hendler
da Paz. – 2017.
91 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, 2017.
“Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.”

1. Crianças – Pesquisa. 2. Educação. 3. Crianças. I.
Título.

CDU 37

Jonas Hendler da Paz

PESQUISA *COM* CRIANÇAS EM TESES DE DOUTORADO NO BRASIL:

Uma análise a partir da (des)colonilidade

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 24 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Danilo Romeu Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fernanda Müller – Universidade de Brasília

Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Às crianças *com* quem tanto aprendemos...
Elas que com bravura não se cansam de protestar e lutar
por uma realidade melhor!

AGRADECIMENTOS

A *toda minha família* que com carinho me apoia, que se alegra, que torce por mais conquistas e que foi compreensiva quando estive menos presente do que gostaria em comemorações, em momentos importantes, festivos e outros nem tanto. Vocês sempre são muito importantes! Quando digo “toda minha família” me refiro àqueles que me trouxeram ao mundo com muito amor, mas também àqueles que somaram e que compartilharam esse sentimento comigo ao longo de meus caminhos. Sou um pouco de nós e de nossos passos. Agradeço mãe e pai, *Luzia e Arno*, minhas irmãs: *Jóice, Juliane e Ângela*, seus amigos e *companheiros* que são meus também. À minha avó *Leonida*, que me acudiu prontamente em momentos de desespero e desânimo, meu agradecimento e meu carinho! Minhas *tias, tios, primos, primas* e suas companheiras e companheiros.

É fundamental registrar que *los buenos sentimientos traspasan todo tipo de fronteras!* Quando os meus olhos tocaram os teus e eles deram início à outra forma de *compartir*. A partir de então, compartilamos nossas vidas, compartilamos tudo que nos alegra, que nos desafia e que nos anseia, ou seja, compartilamos sentimentos e sonhos que vamos construindo e vivendo intensamente. É difícil encontrar uma palavra que resuma nós dois, *Amor!* Obrigado minha companheira, confidente e parceira de todas as horas! Ela que me ensina e que me faz *ser mais*, pois juntos sabemos que podemos e que somos bonitos e capazes, mesmo em situações difíceis. Saiba que você é responsável, também, por este trabalho. Agradeço te, *mi vida!* *Julieta*.

À *Ella*, somam-se mais integrantes, *mamas, papas y hermanos* que *cruzan las fronteras* para estarmos juntos. *Gracias!* Também para os *abuelos*, as *tias*, os *tios*, as *primas*, os *primos* e as suas companheiras e aos seus companheiros, que por mim rezaram e mandaram boas energias.

Por falar em boas energias, a família *Libardoni Adams* é de deixar qualquer um sem palavras. Todos os registros e os agradecimentos que possamos fazer serão poucos! Sem a força de vocês, muitas coisas não se realizariam. O mundo é melhor e mais esperançoso com vocês e seus/nossos amigos-companheiros. *Gracias!* Pero: *Muchas Gracias!!* *Marili, Telmo e Daniel* contem conosco para o que necessitarem.

Da mesma forma temos a felicidade de ter a família *Martins Redin!* Podemos dizer que somos filhos, irmãos, amigos, confidentes e parceiros em horas boas e em outras mais difíceis. Muito obrigado por tudo que fizeram e ensinaram. Espero que esta família tenha muitas alegrias e força para crescer e caminhar em direção a um mundo para e das crianças,

porque, se assim for, será um mundo de e para todXS! Um obrigado especial à *Marita* e *Redin*, que se estende aos filhos, aos netos e aos amigos!

Um agradecimento muito carinhoso e especial à amiga *Cheron* e sua família *Zanini Moretti*. Ela que não apenas colaborou com a construção do conhecimento com seus escritos, mas, também, com a indicação e a partilha com o seu grupo de pesquisa, o qual contribuiu para o debate na academia e no apoio em diversas horas. Foi amiga, foi sensível e fez com que a minha caminhada fosse mais bonita, mas também incentivou e tornou possível muitas coisas que sabemos que a dureza e que a materialidade da vida nos impõe. Só com a solidariedade podemos mais! Obrigado!

Refletindo nesses momentos de agradecimento em meio ao cansaço, existem aqueles irmãos que nos acompanham há anos, e que estão sempre prontos para ajudar com palavras, atos e também na materialidade. *Eduardo*, você é um grande amigo e referência em minha vida! Obrigado, irmão! À família *Ciarelli Plentz*, agradeço o carinho e o apoio.

Agradeço ao meu professor, orientador e companheiro pelos ensinamentos e acompanhamentos nesta caminhada que só existe porque ele acreditou em mim. Já são anos em que trabalhamos juntos e que pudemos partilhar de sonhos e de desafios que a vida nos impõe. Espero que possamos seguir aprendendo e criando *inéditos viáveis* e que possamos ver populares desconcertarem mesas e protocolos, questionando e evidenciando importantes contradições sobre os processos. Além disso, espero que, de alguma forma, minhas colaborações e meus esforços possam ser motivo de orgulho e alegria. Obrigado, professor *Danilo*!

Um agradecimento especial à banca avaliadora por aceitar a colaboração neste processo de pesquisa-ensino-aprendizagem e, portanto, na produção de conhecimento. Foram muito importantes os apontamentos, os questionamentos, e as indicações. Obrigado, professores *Fernanda Müller* e *Telmo Adams*!

Agradeço ao grupo de pesquisa *Mediações Pedagógicas e Cidadania* pelo companheirismo e parceria na caminhada acadêmica e pessoal, especialmente, aos bolsistas-mestrandos *Leonardo*, *Carolina*, *Paloma*, *Marina*, *Luise*, *Cauê* e *Lilian*, porque partilharam dúvidas, desafios, sonhos, sorrisos e alegrias em nossa trajetória que é de muito suor, mas também de frutos. São muitas as pessoas que integraram e passaram por esse grupo e que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho.

Assim, também agradeço aos colegas da *Linha de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias*, aos professores das disciplinas cursadas neste *Programa de Pós-Graduação* e de outras atividades e eventos acadêmicos dos quais participei.

Agradeço à *Capes* e à *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* pelo financiamento das mensalidades do curso de mestrado através do *Programa de Excelência Acadêmica – Capes Proex*.

Agradeço a todas e todos os *trabalhadores* que, de alguma forma, gentilmente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho!

“Uma cidade só terá “alma” se garantir uma vida plena e digna para todos.
E a vida exige também beleza, gratuidade, cultura, solidariedade e bem-querer.”
(REDIN, 2007, p. 149)

RESUMO

O presente estudo trata de uma investigação realizada sobre as pesquisas *com* crianças em teses no Brasil. O objetivo geral do estudo é realizar uma leitura crítica sobre a participação infantil na produção de pesquisas *com* crianças em teses no Brasil, procurando contribuir com o campo da educação e no âmbito científico acadêmico para um movimento de ruptura com a colonialidade. O trabalho fundamenta-se a partir da (des)colonialidade em diálogo com as produções contemporâneas, especialmente, no campo da infância. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa em educação, do tipo descritivo, inspirado na proposta de monografia de base, que é construído através da análise de conteúdo das pesquisas *com* crianças produzidas em sete teses que estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como objetivos específicos, o estudo buscou: a) construir uma sistematização sobre teses de pesquisas *com* crianças no Brasil encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), enfatizando temáticas e lacunas nessas produções, bem como, verificar de que forma ocorre a participação das crianças nos estudos; b) descrever e analisar a construção epistemológica e metodológica sobre a participação infantil nas pesquisas das teses que compõem a investigação, problematizando os aportes e as lógicas que possam ser atribuídas como características dessas produções; c) problematizar as possíveis contribuições da academia para um movimento de ruptura com a colonialidade e as contribuições deste estudo nesse movimento, sobretudo para a pesquisa *com* crianças e a educação. Na análise e na sistematização dos achados do estudo, se produziu uma síntese a partir dos *contextos* das pesquisas; dos *sujeitos* participantes e as compreensões sobre estes nas pesquisas; das *participações*; e do processo de construção do *conhecimento*. Por meio da organização teórica e metodológica foram identificadas características importantes para a participação infantil, assim como limites, a partir dos quais podem ser produzidos outros saberes e outras práticas.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. (Des)colonialidade. Participação Infantil. Educação. Criança.

RESUMEN

El presente estudio es una investigación realizada sobre investigaciones *con* niños en tesis de doctorado en Brasil. El objetivo general es realizar una lectura crítica sobre la participación infantil en la producción de investigaciones *con* niños en tesis de doctorado en Brasil, buscando contribuir con el campo de la educación y, en el ámbito científico-académico, para un movimiento de ruptura con la colonialidad. El trabajo se fundamenta a partir de la (des)colonialidad en diálogo con las producciones contemporáneas, especialmente en el campo de la infancia. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa en educación, de tipo descriptivo, inspirado en la propuesta de monografía de base, y que es construido a través del análisis de contenido de las investigaciones *con* niños, producidas en siete tesis de doctorado que se encuentran disponibles en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD). Como objetivos específicos, el estudio buscó: a) construir una sistematización sobre tesis de doctorado en investigaciones *con* niños en Brasil encontradas en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), enfatizando temáticas y lagunas en las tesis, así como verificar de que forma ocurre la participación de los niños en los estudios; b) describir y analizar la construcción epistemológica y metodológica sobre la participación infantil en las investigaciones de las tesis que componen este estudio, problematizando sus aportes y las lógicas que puedan ser atribuidas como características de estas producciones; c) problematizar las posibles contribuciones de la academia para un movimiento de ruptura con la colonialidad y las contribuciones de este estudio en este movimiento, sobre todo para la investigación *con* niños y la educación. En el análisis y sistematización de los hallazgos de la investigación, se produjo una síntesis a partir de los *contextos* de las investigaciones; de los *sujetos* participantes y las comprensiones sobre estos en las investigaciones; de las *participaciones* y del proceso de construcción del *conocimiento*. Por medio de la organización teórica y metodológica fueron identificadas características importantes para la participación infantil, así como límites a partir de los cuales pueden ser producidos otros saberes y otras prácticas.

Palabras clave: Investigación con niños. (Des)colonialidad. Participación Infantil. Educación. Niño.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Proposta para coleta de dados.....	51
Quadro 2. Proposta para a descrição sobre a participação.	53
Quadro 3. Proposta para a descrição e problematização sobre o conhecimento.	53
Quadro 4. Síntese da leitura da produção de conhecimento nas pesquisas com crianças analisadas.....	73

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Teses escolhidas e algumas características gerais.	47
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM	Centro de Estudios Martianos
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Comitê Técnico-Consultivo
DCD	Desordem Coordenativa Desenvolvimental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ES	Espírito Santo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia
IP-PED	Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MTD-BR	Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
PG-PDS	Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO	17
2.1 DELIMITAÇÕES: A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	19
2.2. PESQUISAS COM CRIANÇAS E (DES)COLONIALIDADE	29
2.3 QUESTÕES DE PESQUISA	39
2.4 OBJETIVOS	40
2.4.1 Objetivo Geral	40
2.4.2 Objetivos Específicos	40
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 A ESCOLHA DO ESPAÇO DE PESQUISA	42
3.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	43
3.3 CRITÉRIOS E ESTRATÉGIAS NA ESCOLHA DOS ESTUDOS A SEREM INVESTIGADOS: O QUE APONTAM OS MATERIAIS	45
3.4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS PARA A DESCRIÇÃO, A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	50
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4.1 TESES COM CRIANÇAS: CONTEXTOS, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO.....	55
4.2 CARACTERÍSTICAS E DESTAQUES QUE SE APRESENTAM NA ANÁLISE	69
4.3 POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

O estudo tem como tema a *(des)colonialidade na pesquisa com crianças no Brasil*. Desse modo, o objetivo da dissertação é realizar uma leitura crítica epistemológica e metodológica sobre a participação infantil na produção de pesquisas *com* crianças em teses no Brasil a partir da *(des)colonialidade*, procurando contribuir com o campo da educação e no âmbito científico acadêmico para um movimento de ruptura com a colonialidade. Para impulsionar a investigação, destaca-se o problema de pesquisa: “Que leitura crítica é possível realizar sobre a participação infantil a respeito da composição epistemológica e metodológica na produção de pesquisas *com* crianças em teses no Brasil, que contribua com o campo da educação e no âmbito científico acadêmico para um movimento de ruptura com a colonialidade?”. Assim, o estudo busca colaborar com a construção do conhecimento sobre as investigações no Brasil desde um *pensamento fronteiro* entre a *retórica da modernidade* e a *lógica da colonialidade* naquilo que as desafia e é potente para romper com a *monocultura do saber*. Essa proposição está marcada pelo (re)conhecimento de que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade [...]” (MIGNOLO, 2010, p. 46 – tradução nossa) e essa constituição produz a subalternização e a opressão do diverso frente a uma forma e uma visão ideal/única reproduzindo e recriando modos de dominação de acordo com essa lógica.

Para o desenvolvimento do estudo e da delimitação do tema, é relevante considerar que a crítica ao *colonialismo* e ao *adultocentrismo* (produzidas em meados da década de 1960) que vão fundamentar as discussões e as elaborações sobre a *(des)colonialidade* e a *pesquisa com crianças* (que atingem uma expressão mais acadêmica a partir dos anos de 1990) são produções intelectuais relativamente novas – fundamentalmente no Brasil. Compreendendo os desafios em relação aos objetivos do estudo, destaca-se que, para além de uma revisão da discussão acerca destes conceitos, propomos realizar uma análise de um banco de dados digital de âmbito nacional de teses e de dissertações, tendo como foco as teses para possibilitar um recorte que viabilize o estudo e para que proporcione profundidade, colaborando com o campo da educação no Brasil – e para além dele. O movimento de leitura e de revisão sobre a produção acadêmica brasileira, assim como as pesquisas com crianças, demonstra a constituição de um campo de estudos a partir da infância, tal como a existência de teses e dissertações que tomam o tema como *locus* de análise, sendo possível evidenciar a sua presença nestes estudos. Contudo, ainda se carece realizar uma problematização crítica quanto à relação de nossas produções com os contextos, na medida em que possam contribuir

com as particularidades e características que emergem, do mesmo modo como para o avanço científico em um sentido (des)colonial.

A dissertação é composta por cinco capítulos. Após essa breve introdução, que apresenta uma perspectiva mais ampla na temática, segue a segunda sessão, na qual procuramos demonstrar a construção da investigação. Este capítulo contextualiza e problematiza o tema, apresentando as delimitações e as definições do estudo juntamente com a caminhada percorrida até chegar ao delineamento da pesquisa. Além disso, ele está organizado em quatro sessões que expõem o processo de composição do problema de pesquisa, buscando estabelecer elos entre a trajetória do autor, as contribuições teórico-acadêmicas e as possibilidades de colaboração na transformação social. Sendo assim, o primeiro subcapítulo apresenta as “Delimitações: a definição do problema de pesquisa”; o segundo promove a discussão do tema das “Pesquisas com crianças e (des)colonialidade”, estabelecendo os marcos conceituais; no terceiro são apresentadas as “Questões de pesquisa”, no qual estão localizadas as dúvidas que orientam a investigação; e, no último subcapítulo, temos expostos os objetivos geral e específicos.

No terceiro capítulo, encontramos a “Metodologia” na qual apontamos “A escolha do espaço de pesquisa”, as “Características metodológicas da Pesquisa”, os “Critérios e as estratégias na escolha dos estudos a serem investigados” a partir do que apontam os materiais e ao final deste capítulo, as “Estratégias e instrumentos para a descrição, a análise e a interpretação dos dados”.

O quarto capítulo consiste no processo de descrição detalhada na análise do conteúdo das pesquisas e na interpretação dos dados, produzindo uma análise e uma discussão dos resultados com a perspectiva teórica desta investigação. É relevante destacar que encontramos nas relações entre os contextos dos estudos e nas questões de pesquisa: a escolha dos locais, as metodologias, a influência dos aportes teóricos e a presença da indicação de instituições, de turmas de participação da rede de contatos e da solicitação de indivíduos para participar. Além do mais, a importância da possibilidade de construção de uma boa relação *com* os sujeitos. Desse modo, este é o tema que vamos analisar e problematizar dentro da importância da participação para esta pesquisa.

Finalmente, o último capítulo que traça algumas considerações, retomando os objetivos do estudo, a fim de apontar nossas contribuições a partir das leituras realizadas, indicando lacunas e possibilidades para as pesquisas *com* crianças e, sobretudo, para o campo da educação.

2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

No contexto atual, início do século XXI, muitas expectativas são atribuídas à educação como potencial de mudança, na qual são depositadas esperanças com relação ao desenvolvimento social e humano¹. O final do século passado foi palco de grandes alterações, fazendo com que o princípio do novo estivesse marcado pelas novas configurações e novos cenários, assim como pela incerteza do que representaria “a *globalização* capitalista da economia, da comunicação e da cultura”². Tavares (2009) lembra que as últimas décadas do século passado têm o esforço incansável de mulheres e de homens, de diversas regiões do mundo, em defesa da cidadania para efetivação de seus direitos. Contudo, a autora salienta que a trajetória da luta por uma cultura política de direitos, desde uma perspectiva histórica,

tem sido atravessada por modos de funcionamento econômicos, culturais, políticos, e sociais profundamente desiguais, regulados por culturas do privilégio e do arbítrio, como aquelas que caracterizam a gênese e o desenvolvimento da formação histórico-social dos países da América Latina, sobretudo do Brasil [...].” (TAVARES, 2009, p. 134).

No Brasil, a luta pela democracia, pela Constituição Cidadã, pelos estatutos da Criança e do Adolescente (ECA) e do Idoso, pela universalização e pelo investimento na educação, por políticas de acesso à educação superior e pela garantia dos direitos humanos estão intimamente ligados a essas lutas e aos atravessamentos que dificultam sua materialização. Por isso, as palavras de Kramer (2006) sobre os imensos desafios de todos os atores do campo da educação e das políticas sociais para a infância possuem relevância e ecoam pelo presente:

Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são as possibilidades de abordar o tema e suas diferentes facetas. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à

¹ No prefácio, do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Educação um tesouro a descobrir), escrito pelo ex-ministro da Educação do Brasil, afirma: “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (EDUCAÇÃO, 1998, p. 11).

² Gadotti (2000), descreve que: “Nas últimas duas décadas do século XX assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Ocorreram grandes movimentos sociais, como aqueles no leste europeu, no final dos anos 80, culminando com a queda do Muro de Berlim. Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a *globalização* capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*.” (p. 3)

incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis. (KRAMER, 2006, p. 84).

Reconhecer e refletir sobre os desafios de atuação nesses campos contribui para que sejam viabilizadas ações concretas em que se avance, além do campo teórico, as possibilidades efetivas de colaboração da educação. Kramer (2006) situa o texto “na tensão entre o desejo de que as crianças tenham seus direitos respeitados e a dura realidade vivida por crianças e jovens neste mundo às avessas” (p. 84). No Brasil, “[e]m 2011, 48,5% das crianças de até 14 anos de idade (21,9 milhões) residiam em domicílios em que pelo menos um serviço de saneamento (água, esgoto ou lixo) não era adequado” (IBGE, 2012, p. 36).

O presente trabalho integra um processo de construção movido pelas problemáticas com as quais as contradições da realidade concreta nos desafiam. A ação do autor na história está composta por motivações desenvolvidas através de experiências pessoais e acadêmicas. Sendo assim, é uma caminhada que possui mediações e encontros com outros sujeitos que ajudam a olhar e a pensar junto, portanto, não é isolada nem abstrata, ela está em um determinado contexto que é material e sócio-histórico, porém, podemos dizer que a pesquisa se constrói no mundo através do homem, de seu corpo e de suas indagações movidas pela necessidade de encontrar possibilidades de ação.

Este movimento humano de procura é um esforço que exige sensibilidade e reflexão na e sobre a ação. Como a pesquisa é uma ação humana, ela é desenvolvida pelo homem por meio de seu corpo, ou seja, pensamos, compreendemos e problematizamos desde e com todo o nosso ser a partir do que somos. Não é apenas impossível a dicotomia, a hierarquização e/ou a oposição corpo *x* mente, porque estes se produzem em uma relação dialética. Além disso, temos que considerar os elementos materiais e os sociais que produzem e mediam a nossa ação no local e na sociedade em que vivemos. Dessa forma, pensar a corporeidade é um elemento importante, visto que o corpo está marcado pela história e a história é marcada pelo corpo³. Imbuir-se nesse movimento de problematização sobre o desenvolvimento de pesquisa *com* crianças está marcado pela história e pelo esforço de quem pratica a pesquisa *com* as crianças.

A pesquisa está diretamente vinculada com aqueles que a organizam e a movem na *práxis*, mas também está no fruto do contexto e do processo histórico que as/os produziram. Conforme Minayo (2015), ela é elaborada através de pressupostos, de teorias, de princípios e de métodos, formulando resultados, assim como é advinda das escolhas e da criatividade que

³ Ver mais em Figueiredo (2010) e Gonzaga (2010).

vão construindo-a através de determinado caminho. “E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (p. 12). Portanto, a construção do conhecimento não está alheia ao mundo, e quanto mais um conhecimento esteja politicamente comprometido com o nosso contexto e com a nossa história, tanto mais poderá colaborar com estratégias para avançar rumo à libertação.

2.1 DELIMITAÇÕES: A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A proposta deste estudo surgiu a partir do desenvolvimento de uma experiência de pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)⁴ de graduação em Pedagogia. O estudo foi realizado com crianças em um contexto escolar, de uma instituição pública de ensino, localizada na periferia de uma cidade da região metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul (RS – Brasil) – finalizado durante o primeiro semestre de 2014. Com essa pesquisa, pretendia-se uma colaboração para a compreensão da criança contemporânea. A pesquisa teve como objetivo geral investigar o que as crianças de um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola situada em um bairro periférico do município de São Leopoldo, pensam sobre a escola e o bairro onde vivem. Tomou-se como central o olhar da criança, sua compreensão e sua atribuição de significados do lugar onde vive e da escola, no intuito de perceber as relações que podem ser estabelecidas quanto ao papel escolar com o local onde vivem a partir do olhar infantil.

Podemos dizer que a experiência desenvolvida no TCC se caracterizou como de *vocação qualitativa*, sendo inspirada na pesquisa participante e nas vivências do autor⁵. Também colaboraram na construção metodológica, da experiência em questão, a leitura de

⁴ O trabalho denomina-se: *O olhar da criança sobre sua escola e sua comunidade: um estudo com crianças em uma escola de bairro em São Leopoldo*. Ver Paz (2014).

⁵ O trabalho como bolsista de Iniciação Científica (IC) proporcionou ao autor o contato e o estudo do pensamento freiriano, assim como, de autores e trabalhos sobre a Educação Popular. A pesquisa insere-se na trajetória do pesquisador-orientador (Danilo Romeu Streck), bem como, do grupo de pesquisa “Mediações pedagógicas e Cidadania”, o qual busca refletir e desenvolver propostas acerca de metodologias participativas de investigação. O pressuposto para a adoção destes princípios de pesquisa é o fato de se entender a própria pesquisa como diálogo com a sociedade, respectivamente com os grupos e sujeitos envolvidos no processo. É possível acessar uma síntese de parte deste trabalho através do livro *Pesquisa participante: a partilha do saber* (2006).

trabalhos realizados e as pesquisas que tomam como referencial a etnografia com crianças, assim como estudos embasados na sociologia da infância⁶.

O universo de pesquisa foi composto por uma turma com 25 crianças, dentre elas 15 meninas e 10 meninos, na faixa etária de seis anos de idade. As crianças residiam no mesmo bairro em que se localiza a escola e frequentavam a instituição no turno vespertino. A grande maioria das crianças são filhas de trabalhadores de classes populares do setor do comércio ou prestação de serviços na região e algumas delas têm familiares que trabalham, ou possuem pequenos negócios na própria comunidade.

Além da utilização de um diário de campo para acompanhar as impressões, as rotinas e as falas das crianças, foram desenvolvidas metodologias e momentos de reflexão e escuta a partir da produção de desenhos da escola, da casa onde vive e do caminho entre a casa e a escola⁷. O principal instrumento para análise das questões que o estudo abordava foi a gravação de uma conversa mediada pelo autor e por um roteiro de perguntas abertas sobre o tema do estudo. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas concomitantemente com a realização do estágio de docência em Anos Iniciais, assim as crianças, as suas rotinas e o seu contexto foram acompanhados em proximidade durante cerca de quatro meses⁸.

Um desafio inicial, nessa experiência, foi a necessidade de encontrar uma proposição metodológica, no campo da educação, em que, a partir da compreensão de criança que – como *um ser cultural e histórico, potente e produtor, capaz de pensar e colaborar na construção da educação e da sociedade*⁹ – aportasse a pesquisa tendo como princípios a participação ativa das crianças e a reflexão desenvolvida *com* elas. Através desse movimento, intuindo romper com uma visão *adultocêntrica*, na qual o adulto (em uma posição superior segundo esta visão

⁶ Estes são alguns dos trabalhos que influenciaram na dissertação e na construção metodológica: Freire, (1983); Graue e Walsh, (2003); Kramer, (2006); Müller e Carvalho, (2009); Müller, (2006); Paz e Severo (2011); Redin et. al., (2007); Tavares, (2002 e 2009). Também é importante destacar a colaboração oferecida no diálogo com pesquisadores experientes sobre o tema da Infância, Marita Matins Redin e Euclides Redin, além do orientador Danilo Romeu Streck.

⁷ A produção dos desenhos foi planejada e desenvolvida como um momento para *pensar sobre* os temas propostos, culminando com um “desenho individual” desenvolvido por cada uma das crianças em um espaço coletivo (sala de aula). Estas produções “individuais” foram utilizadas, em um segundo momento, como disparadores de memória em um diálogo *com* um grupo composto por seis (6) crianças da turma (3 meninos e 3 meninas) e o autor com algumas provocações sobre o tema. O segundo momento foi realizado no dia seguinte a produção dos desenhos na biblioteca da escola.

⁸ Não contando as visitas anteriores à escola. O tempo do estágio na Escola de Educação Infantil ao lado da instituição em questão, foram momentos importantes, pois já se realizava um acompanhamento com a comunidade há aproximadamente um ano

⁹ Este foi o olhar adotado para o desenvolvimento da experiência de pesquisa anterior e que neste estudo também é considerado. Desenvolve-se a partir da leitura de diferentes autores, que contribuem em seus trabalhos com esta visão (REDIN et. al., 2007; REDIN, 2002; FREIRE, 1983; MÜLLER & CARVALHO, 2009; MÜLLER, 2006; TAVARES, 2002, 2009; TONUCCI, 2008).

reducionista) analisa as crianças (um ser em desenvolvimento – *ser em devir*¹⁰) desconsiderando sua capacidade, sua cultura e sua potencialidade – ou considerando-as de formas marginais/inferiores. Desse modo, a pesquisa participante se apresentou como uma possibilidade de enfrentamento ao desafio, colaborando enquanto inspiração metodológica que reconhece o outro. Contudo, para pensar em uma pesquisa *com* crianças é importante pensar as crianças e a pesquisa, mas *o que significa* dizer que a pesquisa se desenvolve *com as crianças*¹¹. Começamos, então, pensando as crianças para que, através dessa problematização, possamos pensar estes atores na pesquisa.

A primeira característica, das diferentes concepções que podemos encontrar, está relacionada com a história e a cultura. Na história, e nas diversas sociedades, as crianças podem viver e crescer de formas diferenciadas. A concepção de família, dos modos de viver e das significações (re)produzidas historicamente sobre o ser humano, e nas diferentes culturas, são fatores que influenciam nos entendimentos sobre as crianças.

A busca da definição de cultura é um fator importante e complexo, pois ela é prática como os significados que a envolvem e a produzem. A reflexão com:

Geertz (2008) que defende citando Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que o mesmo teceu, assume a cultura como uma dessas teias. Assim junto disto, cultura como: uma série de costumes reproduzidos em sociedades tradicionais; um complexo sistema de símbolos criados mentalmente e de comportamento que atribuem significados as práticas cotidianas; maneiras de sobrevivência de acordo com o contexto material e histórico da população. (PAZ; SEVERO, 2011, p. 3).

Dessa forma, percebemos que a criança é, vive, significa, pensa, cria e aprende *mediatizada pelo mundo*¹², tal como podemos dizer que a compreensão do adulto *sobre* a criança, e dela *de si mesma*, também é fruto dessas mediações da história.

Uma das possíveis compreensões de criança é através do entendimento que se tem da infância. Realizando uma busca em um dicionário de língua portuguesa, podemos encontrar a definição de *infância* como o “[p]eríodo da vida humana que vai do nascimento à

¹⁰ Termo usado por Sarmiento (2008 apud RODRIGUES et. al. 2014)

¹¹ Provoações como: *Quem são as crianças? O que é uma criança? O que é ser criança? Onde elas estão? O que elas fazem?* Assim como, questionar *porquê e para que pesquisar?* podem auxiliar em nossa reflexão e na fundamentação de práticas de pesquisa *com* crianças. Estas e outras perguntas têm me acompanhado antes mesmo do desenvolvimento de práticas de pesquisa e influenciaram nas aproximações e problematizações com o tema, como as que encontramos neste trabalho.

¹² Tomo aqui a ideia de *mediação* em Freire. Ver em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p. 79.

adolescência”¹³. No interessante documentário “A invenção da infância”, dirigido por Sulzback e Schmiedt (2000), o qual conclui que “ser criança não significa ter infância” (ibid. 22:36 min.) podemos refletir sobre as crianças no Brasil e nas diferentes possibilidades de viver o período do nascimento até a adolescência. O documentário chama atenção para a dura realidade que famílias, que mulheres e que, fundamentalmente, crianças de classes populares, ainda enfrentam como a miséria e a morte e, em contraste a essa realidade, crianças de famílias com maior poder econômico que relatam a carga excessiva de afazeres que seu cotidiano apresenta. Além disso, ele mostra o relato das crianças em que estas não se percebem como crianças e não possuem diferenças em muitas de suas atividades. É marcante como na organização do roteiro, a visão de infância está apresentada desde a lógica da colonialidade e do discurso da racionalidade moderna. Dessa forma, nos relatos e na visão de uma forma de vida que pode ser lida perseguindo o ideal da modernidade e do desenvolvimento, aquilo que Mignolo (2010) chama de “[...] *un paquete de viaje a la tierra prometida de la felicidad, un paraíso [...]*” (p. 9), ou seja, a felicidade ou as ideias de vida deveriam estar de acordo com aquilo que a modernidade criou e idealizou a partir do renascimento¹⁴.

Em uma ideia de história linear, marcada pela racionalidade moderna, podemos deparar-nos com compreensões de que a infância seria “a idade de ouro, onde a vida será perfeita, protegida e tranquila” (A invenção da infância, 2000). Historiadores como Ariès (2011) nos falam que nas sociedades pré-industriais “a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote de homem não podia bastar-se”. Nas sociedades industriais, a família passa a se constituir como base nuclear e socializadora (A invenção da infância, 2000).

Já Kuhlmann (2001) dialoga com autores que em seus estudos problematizam o conceito de *infância*, considerando que não se pode generalizar o entendimento dela através de uma evolução linear. Nesse sentido, ao passo que existem, num mesmo período histórico, diferentes culturas e organizações sociais, a infância é desenhada e vivida de formas distintas de acordo com fatores sociais, culturais, geográficos, históricos e econômicos.

Sobre a natureza da instituição da infância, Müller (2006) lembra que James e Prout afirmam que se trata de “um conjunto ativamente negociado de relações sociais, quando os

¹³ Definição do **Dicionário Aulete Digital**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/infancia#ixzz3ZO5DEO00>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

¹⁴ A ideia aqui é questionar que outras possibilidades poderiam ser pensadas e vividas a partir destas realidades marcadas pela colonialidade e a racionalidade moderna.

primeiros anos da vida humana são constituídos” (1997, p. 7, idem, p. 556). Essa leitura colabora com uma compreensão de que a definição do conceito de infância não se restringiria apenas a uma idade biológica, mas de que nela se encontra a dimensão ativa de negociação de relações sociais. Dessa forma, possibilita-se o rompimento com uma visão reducionista da criança como mero ser biológico e se visibiliza a construção social, cultural e histórica.

Até o momento realizamos reflexões que indicam a existência de infâncias – no plural. Nesse sentido, a afirmação de Barbosa (2000) nos auxilia a avançar na compreensão de que:

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*. (BARBOSA, f. 84).

A autora, ao enfatizar a pluralidade das infâncias, chama a atenção para a necessidade e o cuidado ao pensar a universalização do conceito, pois sua diversidade não elimina a necessidade de reflexão. Podemos ainda pensar que a infância é vivida pelas crianças e que em sua pluralidade encontram-se características relevantes na problematização *com e para* as crianças.

Cohn (2013), destacando a importância da etnologia indígena no Brasil, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990¹⁵, corrobora para a compreensão sobre diversidade das infâncias, porém aponta que “nada nos indica, terminantemente, que temos uma noção de infância para os indígenas” (COHN, 2013, p. 227). Essa constatação pode nos levar a refletir sobre a importância de considerar outras formas de pensar a criança, partindo do seu contexto e da significação que tem nesse lugar, problematizando desde a antropologia da criança. Buss-Simão (2009) apresenta uma visão sobre as crianças nos povos ameríndios onde

as crianças são concebidas tendo em conta as relações e concepções cosmológicas. Nesse sentido, as crianças são tratadas e concebidas como um outro ser; um outro ser que pode estar mais próximo de uma animalidade, ou mais próximo dos deuses. Independente de serem concebidas como uma animalidade ou como deuses, nessas culturas, as crianças são concebidas como sábias, como seres que sabem mais. (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 9).

Essa compreensão evidencia uma dimensão extremamente importante na pesquisa *com* crianças: a diferença entre o adulto e a criança. Considerando a concepção desses povos,

¹⁵ “Foi quando estudos específicos sobre as infâncias indígenas começaram a ser realizados, pela primeira vez observando-as no que elas são, ouvindo-as, acompanhando-as em suas atividades e em seus passos.” (COHN, 2013, p. 224)

podemos pensar a criança não apenas como um ser diferente do adulto, mas com uma visão sobre um ser potente capaz de pensar e participar. É a partir do reconhecimento da capacidade das crianças que se pode viabilizar a pesquisa *com* crianças. Uma pesquisa na qual o adulto (pesquisador) sabe que é diferente e que *com* as crianças poderá problematizar e pensar junto.

As organizadoras Müller e Carvalho (2009), estabelecendo *diálogos com Willian Corsaro*, fazem-nos refletir sobre a *cultura de pares* e a *reprodução interpretativa*, os quais são oriundos dos avanços na sociologia da infância e dos questionamentos da psicologia do desenvolvimento, sendo amplificadores de uma compreensão das crianças como sujeitos potentes e produtores de significados através de *seus pares*. As crianças constroem, não apenas a partir da interação *com* o mundo adulto, mas ainda em conjunto *com* outras crianças edificam os seus aprendizados e suas (re)produções culturais, ampliando o entendimento das perspectivas construtivistas e socioculturais.

Müller e Carvalho (2009) contribuem com a compreensão de que “[a]o reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima. A criança leva para a situação de brincadeiras os modelos de comportamento e de significados construídos em outros espaços interacionais” (idem, p. 53). Esse entendimento faz com que atentemos para a *construção da cultura infantil* e seus aprendizados, através da interação entre os pares por meio das brincadeiras e do que foi capturado do mundo adulto pela criança. Dessa forma, ela articula e produz significados *com* seus membros de acordo e com as diferentes situações que vão surgindo mediadas pelo meio e por seus pares. Assim, considerando a criança e a sua cultura, buscamos compreender através da leitura de diferentes autores e contribuições no reconhecimento de uma visão da criança como sujeito que pode *participar ativamente na investigação e produção solidária de saberes* – que são características da pesquisa participante (BRANDÃO, 2014)¹⁶.

No processo de produção da pesquisa, elaborada na conclusão do curso de pedagogia, e a partir do reconhecimento da criança como um ser capaz de si pensar e pensar o mundo, a inspiração na pesquisa participante tornou-se potente para o desenvolvimento de uma problematização sobre a participação, os sujeitos e a pesquisa *com* crianças. O reconhecimento do outro e a confiança nele são elementos essenciais que possibilitam a relação/interação *com*. Na pesquisa participante essa relação *com* o outro é fundamental, pois é na relação mútua de confiança e no exercício crítico de reflexão que a construção do

¹⁶ Salgado e Müller (2015) mencionam a relação não-hierárquica e a reciprocidade como questões a serem consideradas na interpretação em metodologias na investigação sobre infância, citando Orlando Fals Borda, que trabalhou na Colômbia com *Investigacion Accion Participativa* da qual foi um dos criadores.

conhecimento e da pesquisa se desenvolvem. Brandão (2014) reflete sobre as possíveis distinções/variações de modalidade de pesquisa social, ressalta que

o que em sua dimensão mais humana e interativa as distingue terá por certo a ver mais com modos e graus de confiança e da qualidade da interação entre eu e um outro do que com preceitos e procedimentos metodológicos rigidamente científicos. (BRANDÃO, 2014, p. 44).

O educador e antropólogo convida-nos a pensar, a partir da pesquisa social, na qual a confiança e a qualidade das relações/interações são fundamentais. Em base a elas é que se desenham as possibilidades e as formas de desenvolvimento das distintas variações de pesquisas. Ele explica que as experiências de *vocação qualitativa*¹⁷ exigem do pesquisador, “aquém e além dos métodos de pesquisa”¹⁸, a confiança em si mesmo, pois na sua “relação com os sujeitos de dialogo [...] mais do que apenas os seus dados ou, para além deles, com seus discursos [...] podem intertrocar saberes e vivências” (BRANDÃO, 2014, p. 44). Nesse processo de *intertroca* é que a pesquisa e a análise se constroem, porém, o autor faz uma distinção com relação à pesquisa participante, pois ela se diferencia das outras experiências de *vocação qualitativa*, tanto da posição dos atores envolvidos na pesquisa quanto ao processo. Assim:

A pesquisa participante tem a sua objetiva substância na extensão de um ato primário de confiança. Agora, eu, que antes confiava em mim diante do outro, confio no outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um coparticipante da criação solidária de saberes.” (BRANDÃO, 2014, p. 45).

Através da reflexão com Brandão, sobre o que distingue a pesquisa participante, podemos chegar ao entendimento de que ela é integrante de um processo solidário e amplo de criação de saberes, na qual o pesquisador é participante do processo. Tomando essa compreensão de pesquisa, e inter-relacionando com a compreensão da criança, que viemos refletindo podemos, através dessa, afirmar a criança como um ser capaz de participar ativamente nesse processo de criação de saberes, no qual reside a possibilidade e a potência da pesquisa *com* crianças.

¹⁷ Tomando aqui o termo utilizado por Brandão para entender que podem existir variações de pesquisa qualitativa, e assim, não procuramos realizar neste momento a generalização de uma pesquisa qualitativa, a qual também não é pretensão deste trabalho.

¹⁸ Brandão (2014, p. 44).

Pensando sobre a ciência e o interesse pela criança, considerando diversas áreas do conhecimento – Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc. – segundo Cordeiro e Penitente (2014), esse passa a ocorrer a partir da importância que adquire o processo educacional “no sentido de educar a criança e de protegê-la das agressões do meio social.” (idem, 2014, p. 63). Revisando trabalhos e estudos para construir a proposta de dissertação, uma das principais áreas referência, que também contribuíram para pensar as crianças a partir delas mesmas, foi a sociologia da infância¹⁹. Contudo, como apontam Delgado e Müller (2005b) e Müller (2006), os estudos no Brasil, no campo da sociologia da infância, desenvolvem-se com maior evidência a partir da década de 1990, sendo, portanto, ainda bastante recentes.

Para a educação vale lembrar um campo fundamental que é o da política. Se analisarmos em termos de políticas públicas, podemos afirmar que o reconhecimento da criança como um cidadão é uma conquista recente no Brasil, pois a primeira vez que a palavra “criança” aparece na legislação foi na Constituição Federal de 1988²⁰. Portanto, o reconhecimento da criança como um ser potente e capaz de pensar e de contribuir na sociedade, é uma afirmação recente que tem conquistado espaço, mas que ainda é um desafio para a ciência desenvolver metodologias coerentes com essa compreensão e, especialmente, no campo da educação.

Outra questão para pensar a partir da experiência de pesquisa, realizada na conclusão do Curso de Pedagogia, e que influencia no desenho metodológico de uma pesquisa *com* crianças, está na *relação entre o autor e as crianças*. Essa relação passou por diferentes vínculos: em um primeiro momento, a apresentação de um professor que observaria a turma, sentando ao fundo da sala, fazendo perguntas e conversando com as crianças como alguém curioso e que se interessa por elas, pelo que fazem e pelo que pensam, e elas, também demonstravam ter interesse pelo adulto que observava, anotava e fazia perguntas; em um segundo momento, o autor não seria mais alguém ao fundo, mas passaria a ter autoridade quanto ao grupo e que estaria à frente como professor – tomando aqui a própria visão

¹⁹ Também segundo estudo realizado por Filho e Barbosa (2010) dentre diferentes abordagens teórico-metodológicas, “o ponto de ancoragem da abordagem em maior escala é o recente campo da Sociologia da Infância” (idem, p. 19).

²⁰ Dr. Euclides Redin, especialista no estudo sobre *políticas públicas, criança e infância* realizou um estudo pioneiro sobre a representação da criança no Brasil em 1985. Ver em: REDIN, Euclides. *A representação da criança Pré-Escolar no Brasil*. Pesquisa realizada em fatores explícitos e implícitos na legislação e na reflexão sobre a realidade da educação infantil em nosso meio. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1985. Cordeiro e Penitente (2014) também corroboram a afirmativa deste reconhecimento contemporâneo no campo legislativo e destacam, além da Constituição Federal de 1988, as Leis 9.394/96 e 8.069/90 e recentemente a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

daquelas crianças e a cultura escolar encontrada onde o lugar do professor é à frente. Aos poucos, a interação e participação das crianças em propostas pedagógicas que exigiam mais protagonismo e autonomia, foram construindo a imagem de um professor que estava ao lado e que poderia sentar junto, ajudando e brincando com propostas em que as crianças falassem e ajudassem no desenvolvimento das atividades. Ao final, se descobriu que o professor também estudava e que ele necessitava da ajuda das crianças para saber o que elas pensam. Assim, a relação das crianças com o autor passou pela curiosidade, pelo estranhamento e identificação, pela tensão e aceitação, pela afetividade e cumplicidade, por diferentes momentos em um processo de aprendizagem e de pesquisa.

Nesse movimento da relação do autor *com* as crianças na pesquisa, duas ações/posturas foram fundamentais para estabelecer diálogos: a escuta e a postura de observação-ação-reflexão contínua. Saul (2010) ao refletir sobre o conceito de *escutar* em Freire – com destaque na obra *Pedagogia do Oprimido* (1978), ressalta que vai além da capacidade auditiva e se diferencia da pura cordialidade. Quando aprendemos a *escutar*, paciente e criticamente, “podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele*, como se fossemos detentores da verdade a ser transmitida. Nesta perspectiva, *saber escutar* requer que se aprenda a escutar o diferente” (SAUL, 2010, p. 160). A reflexão da autora, a partir de Freire, está se desenvolvendo em um contexto que problematiza a educação e o imperativo de *saber escutar* como “condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática” (Idem, p. 160). O diálogo e a *prática educativa democrática* foram perseguidos pelo autor como *práxis*²¹ pedagógica e compromisso ético-político enquanto professor da turma. Entretanto, *escutar* é fundamental para pensarmos a pesquisa mesmo que esta não se caracterize como participante.

A postura de observação esteve integrada em um movimento de reflexão-ação, na busca da compreensão crítica das experiências que se vivenciava na pesquisa, sobretudo para que essa promovesse um processo de reflexão e de problematização contínuo. As impressões, os questionamentos e as reflexões das observações eram escritos, gravados e revisitados, desencadeando novas perguntas que orientavam o olhar, a escuta, as interações e os diálogos *com* as crianças e com os pesquisadores²². Nesse processo, através da mediação de diversos atores e situações, a curiosidade movia a pesquisa. Kronbauer (2008) a partir de uma leitura freiriana afirma que:

²¹ Sobre *práxis* consultar Streck et. al. (2008).

²² Ver nota 6.

Ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Freire. Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente. (KRONBAUER, 2008, p. 27).

Essa leitura é fundamental para a compreensão do processo de pesquisa, pois ela não apenas distingue uma proposta de pesquisa que se constitui como um processo em construção *com* o outro, mas define uma postura ética e científica, que na valorização e reconhecimento do outro se potencializa e qualifica. Assume-se uma postura comprometida *com* as pessoas e com a busca da construção solidária do conhecimento, a qual critica através da reflexão *com* o outro, a busca pelo avanço da “consciência intransitiva” a uma “consciência transitivo-crítica”²³, potencializando a ação e a capacidade de transformação. Por meio dessa postura, a relação com o outro amplifica-se qualitativamente, traduzindo-se ainda no compromisso do outro e na confiança entre os atores.

A confiança, pensando a partir da experiência de pesquisa em questão, foi se desenvolvendo no decorrer do processo, na medida em que as crianças percebiam minha postura interessada nelas – no que eram, falavam, pensavam (e como pensavam) e se relacionavam – e no comprometimento de desenvolver ações (e na relação) que as contemplassem. Assim, caracterizando-se em um desenvolvimento processual que possui características subjetivas e que refletem e embasam nas relações, nos significados e nos sentimentos que vão se construindo, foi possível perceber os diferentes níveis de vínculos construídos *com* as crianças. Porém, perceber-se, de maneira geral, o comprometimento das crianças em comunicar, de forma competente e qualificada, o que pensavam sobre as temáticas que refletimos. Esse compromisso influenciava e qualificava minha confiança no processo de pesquisa e nas crianças.

Muitos foram os momentos em que foi possível perceber nas crianças o esforço e o comprometimento com as reflexões desenvolvidas no processo de pesquisa. Era perceptível em gestos como: parar, olhar para cima em silêncio ou verbalizando algo ao pensar; se mover inquietamente e procurar subsídios (materiais) no local para refletir; acompanhar com os olhos e expressões faciais as afirmações dos colegas; e entre outros. No entanto, as complementações, as argumentações e as afirmações no diálogo se destacavam, o que em consequência, exigia um esforço do autor para desenvolver uma escrita, na qual as palavras

²³ Os termos “consciência intransitiva” e “consciência transitivo-crítica” podem ser encontrados na obra de Freire. Contudo, aqui também estão relacionados com uma reflexão, realizada por Brandão (2014), quanto ao surgimento da educação popular “como uma proposta de ação de uma modalidade de ação transformadora em seu campo” (idem, p. 62-65).

das crianças e a forma como foram desenvolvidas, estivessem presentes com a maior riqueza possível.

Tomando as considerações feitas até aqui, podemos pensar que a elaboração da pesquisa e do problema, assim como das opções e do caminho pelo qual o interesse pela temática foi se constituindo, ampliando e aprofundando, compreendem-se na trajetória do pesquisador e no contexto que os abarca e os produz. Dessa forma, abordaremos inicialmente as problemáticas, o contexto e a história que envolve o tema e, nesse movimento, serão introduzidas as opções e os caminhos do pesquisador, até chegar às justificativas, que compõem o problema de pesquisa, produzindo hipóteses, delimitações e objetivos.

Resumindo o que até aqui foi dito, propõe-se a seguinte formulação do problema de pesquisa:

Que leitura é possível realizar, a partir da (des)colonialidade e da participação infantil, a respeito da composição epistemológica e metodológica na produção de pesquisas com crianças em teses no Brasil, que contribua com o campo da educação e, no âmbito científico acadêmico, para um movimento de ruptura com a colonialidade?

2.2. PESQUISAS COM CRIANÇAS E (DES)COLONIALIDADE

Nesta sessão se apresentam as razões pelas quais a investigação foi se desenvolvendo da forma como foi organizada, procurando evidenciar a relevância da pesquisa e os motivos que a justificam. É significativo iniciar a reflexão partindo do reconhecimento da importância da ciência na construção e na problematização da realidade como uma forma privilegiada – mas não necessariamente a única, nem tão pouco definitiva – e de que em sua atividade básica, a pesquisa alimenta e atualiza a prática do ensino (MINAYO, 2015). Assim sendo, a pesquisa social, especialmente, na área da educação, ao produzir conhecimentos, realiza uma mediação que pode potencializar a transformação social. Contudo, podemos afirmar, com base no reconhecimento dos limites das atividades de pesquisa e na humildade acadêmica, que ao pesquisarmos e indagarmos cientificamente a realidade, ainda assim nos encontraremos com limitações, nas quais ela extrapolará o que conhecemos e nos deparamos com a questão de Gatti (2014): “o que é a realidade senão transformação?” (p. 11). Isso significa que ao produzirmos o conhecimento a partir de um questionamento, que tem sua origem na realidade e na vida prática, este encontra sua prova e seu limite na própria realidade. Nem o conhecimento, nem a história, tão pouco a realidade, são fixos ou acabados,

pois estão sempre em movimento e em transformação. Assim, “continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções para problemas essenciais como a pobreza, a miséria, a fome, a violência e a ciência que continuam sem respostas e sem proposta.” (MINAYO, 2015, p. 9-10). Mas para ampliar a capacidade de transformar e de agir conscientemente, é necessário nos educar criticamente para conhecermos as lógicas, as estruturas, os atores, as ações e o mundo. Por isso, entende-se a unidade dialética existente entre ensino-pesquisa, sendo elas a atividade de pesquisa que exige ensino-aprendizagem e o ensino-aprendizagem que exige pesquisa. Do mesmo modo que:

[...] a prática e a teoria como unidade dialética. A teoria da pesquisa não é nem simplesmente uma elaboração anterior à prática nem uma mera decorrência da mesma. Outrossim, a prática não pode ser entendida como aplicação de uma teoria e também não como, em si e por si mesma, geradora de teoria. Há entre as duas dimensões uma infinidade de conexões que se revelam como explicações, contradições, justificativas e complementações. Acreditamos que é nesse movimento de interação que se produz a pesquisa enquanto busca de novos conhecimentos capazes de transformar práticas e realidades e melhorar as condições de vida. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 5).

Os questionamentos sobre a realidade buscam a construção de conhecimentos que possam responder às demandas gestadas nessa realidade, em um determinado tempo histórico, em uma sociedade. Reconhecer nossa história, a formação de nossa sociedade, de nossos conhecimentos e de nossa cultura é um encontro com nós mesmos, necessário para elaborar as respostas aos questionamentos que são concebidos a partir dessa complexidade. As desconsiderações dessas afirmações vão ao encontro da alienação, da dependência e da submissão, que imobiliza e/ou cria a ideia de incapacidade de ação, as quais são dinâmicas que a colonialidade desenvolve, além do apagamento das subjetividades e da história e da submissão. Nesse sentido, é necessário promover a descolonialidade para produzir conhecimentos capazes de responder às nossas demandas a partir de nossas subjetividades, de nossas culturas e de nossa história para romper com a colonialidade e caminhar para um movimento de libertação.

A pesquisa *com* crianças evidencia a importância delas para a ciência e para a pesquisa na problematização e na construção da realidade e do conhecimento. Desenvolver a capacidade de responder as problemáticas que envolvem a sociedade, alcançando as razões e os objetivos da ciência e exigindo o protagonismo dos sujeitos, e se realmente entendemos as crianças como sujeitos integrantes da sociedade, elas são atores que protagonizam a história e desenvolvem a cultura. Por esses motivos, é desejável que a ciência social desenvolva suas

atividades pesquisas *com* sujeitos, e, assim sendo, as crianças também estão dentro dessa afirmativa. Trata-se de buscar a coerência que possibilita e que potencializa as razões que movem a ciência, a pesquisa, a problematização da sociedade e da educação. As justificativas estão vinculadas com uma forma de compreender e de agir no mundo: *crítica; solidária; com os sujeitos* - os reconhecendo, respeitando e colaborando; *ética e politicamente* - orientada para a transformação da realidade, buscando romper com as opressões que *uma visão única, totalitária* de mundo impõe. Em outras palavras, a pesquisa *com* crianças e a (des)colonialidade encontram suas bases no reconhecimento da importância do respeito a cada forma de ser e pensar, assumindo a construção dos sujeitos a partir de seu contexto, de sua cultura e do local onde cada um se faz, respeitando os elementos e a complexidade que envolve a vida.

Nesse sentido, quando Mignolo (2010) reflete sobre o projeto que busca possibilidades de ação frente ao *projeto único da modernidade* ao mundo, e os resultados de seus efeitos sobre as sociedades – a *colonialidade* – afirma que essa construção de possibilidades é a (des)colonialidade, e ela está em construção em todo o planeta. Quijano (2014) demonstra que a colonialidade age controlando o nosso *ser* através de valores e de condutas sexuais (gênero e sexualidade), nossas *subjetividades* pelas concepções de sujeito e de cidadão - a fé cristã, o *conhecimento* pela visão teológica e filosófica com o conceito da razão que estrutura as ciências, a teoria *política e econômica* na exploração da terra e da mão de obra, a *autoridade* política de estados, em suas estruturas, políticas e militares. Mignolo (2010), a partir das contribuições de Quijano e outros autores que contribuem para a proposta da (des)colonialidade, partilhando da leitura de Dussel (1993) de que a modernidade é um mito para a dominação e para a subalternização, entendem que ante a esse projeto único – *universal* – elaborado desde um único *espaço de experiência* e sob um único *horizonte de expectativas* (MIGNOLO, 2010), que privilegia a Europa, propõem a universalização da *pluriversalidade* através da (des)colonialidade.

A (des)colonialidade reconhece criticamente a ação da colonialidade, enquanto um processo que parte da ferida colonial²⁴, tem por rumo a libertação dos seres, das subjetividades, da forma de ver, de pensar, de compreender e de viver. Assim, nesse processo de libertação, é possível viabilizar a emergência de distintos projetos, sociedades e seres, em

²⁴ Por este motivo empregamos no texto o termo “(des)colonialidade” com a composição que marca o processo dialético desta construção, ou seja, reconhece a ação da colonialidade e a necessidade de luta para a descolonialidade (“des”), porém também está presente a dimensão da contradição de da continuidade deste processo.

que os mesmos projetem, a partir de seu *espaço de experiências* e do seu *horizonte de expectativas*, a *pluriversalidade* e a composição de universalidades.

Essa pesquisa pode ser uma contribuição aos estudos que têm como referência a reflexão desde a colonialidade e as marcas deixadas pela ferida colonial, assim como para as pesquisas com crianças. Se, por um lado, os estudos sobre a (des)colonialidade em geral produzem as reflexões e as contribuições desde o mundo adulto, também nos movimentos sociais, na educação popular e na política, dificilmente se pensa a partir da criança ou a partir dela. Por outro lado, ao pesquisarmos *com* crianças, é importante *desprender-nos* da lógica da colonialidade e da racionalidade moderna, possibilitando que o pensamento gerado desde outros lugares, lógicas, histórias e subjetividades, sejam possíveis, e não apenas aqueles gerados de acordo com a racionalidade moderna.

Entendemos que a pesquisa *com* crianças surge no reconhecimento delas. Tanto o reconhecimento desses atores e quanto a geração de processos de pesquisas, que compreendem a importância e a potência do que as crianças manifestam/expressam e o que sentem, imaginam, criam, interagem e vivem com e na sociedade, estão relacionados com a crítica de Rosemberg (1984), a qual apresenta a relação adulto-criança, na qual o adulto está em uma posição superior mais próxima da sociedade e da criança na natureza. A autora manifesta que essa relação não propicia uma verdadeira interação, e que a sociedade é centrada no adulto e “ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la” (ROSEMBERG, 1984, p. 24). Nesse sentido, que entendemos que o conceito de *adultocentrismo* é formulado, como também a relação da pesquisa *com* crianças com a presente crítica.

Contudo, cabe ressaltar que entendemos que a relação da (des)colonialidade com a crítica ao adultocentrismo e a pesquisa *com* crianças, não se limita ao adultocentrismo, mesmo que este possa ser entendido como fruto da invenção da modernidade, ou da visão eurocêntrica e/ou produto da colonialidade. A pesquisa *com* crianças pode, além de ter como princípio o reconhecimento da importância desses sujeitos – as crianças – ter o comprometimento com a libertação da sociedade do controle do *ser*, do *pensar*, das *subjetividades*, do *conhecimento*, da *colonialidade*., ou seja, a (des)colonialidade. Esse processo passa por reconhecer a criança e a integrar a pluriversalidade. Por isso, argumentamos a potência dessa relação da pesquisa *com* crianças e a (des)colonialidade.

Para pensar a construção do tema e do problema, iniciamos a reflexão desde a educação e do contexto. Agora pensemos a partir da educação para problematizar sobre as bases que oportunizariam uma leitura crítica das pesquisas *com* crianças e que poderiam

contribuir com os objetivos da pesquisa. Essa afirmativa considera a amplitude e a polissemia existente quanto ao conceito de educação, Romão (2010), ao refletir sobre educação na obra de Paulo Freire, contribui ao recordar-nos que para o educador “não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (p. 133). A partir disso, encontramos o reconhecimento da educabilidade, que no pensamento freiriano, é entendido a partir de sua origem ontológica, pois o homem, ciente de sua inconclusão-inacabamento insere-se em um processo permanente de procura (FREIRE, 1996). Assim, percebemos que a educação é uma prática humana que nos envolve intencionalmente, e nesse processo, podemos encontrar a *educação bancária*, que aliena, que oprime e que torna as pessoas menos humanas. Ademais, a *educação libertadora*, a qual liberta a partir da conscientização e da práxis crítica²⁵.

Brandão, em seu livro “O que é educação?”, a partir das contribuições da educação e da sociologia afirma que:

a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura para a formação de tipos de sujeito, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 1981, p.73).

A contribuição dessa definição pode ser encontrada no fato de que *o pensar uma educação* é realizado em uma determinada sociedade e em um tempo na história. É a partir dessa sociedade, desse tempo, como ainda, da e na história que esse processo ocorre. Além disso, encontra-se a origem dos valores e das intencionalidades que se formam em função de um determinado projeto e/ou necessidade, por isso, o imperativo de uma leitura crítica do mundo e da urgência de uma *educação libertadora*. Dessa forma, uma educação que torne possível o rompimento com processos alienantes e desumanizantes, advindos de um projeto de dominação (*educação bancária*).

Milton Santos (1997) reflete sobre a globalização e o meio técnico-científico informacional, problematizando a existência de agentes hegemônicos que com o controle de seus sistemas técnicos hegemônicos, influenciando as ações não apenas conforme os fins, mas também conforme os meios transformam a sociedade e o conhecimento. Assim, as informações que a sociedade tem com respeito à tecnologia e dela mesma são para a grande

²⁵ Romão (2010). Esta problematização é encontrada no verbete *Educação* do Dicionário Paulo Freire. Ver mais em Streck et. al. (2010).

maioria, geradas e emitidas desde outros lugares. Cada vez mais o homem tem seu conhecimento fragmentado, produzido com base nas ações científicas de característica pragmáticas. O autor ainda afirma que:

Daí essa incapacidade dos homens de nosso tempo de saber o que são e de saber onde estão. Uma ação codificada, presidida por uma razão formalizada, ação que não é isolada, e que arrasta, ação que se dá em sistema, cujo lubrificante maior passou a ser, talvez, não a produção, mas sim a comunicação, tem o papel fundamental na organização da vida coletiva e na condução da vida individual. Entender todo esse processo torna-se crucial, tanto na interpretação do que a realidade é, como no esforço para mudá-la. (SANTOS, 1997, p. 102-103).

Dessa maneira, lutar por uma educação libertadora, tem a ver com a luta por uma educação que considere a importância do regional e do local. Uma educação que reconhece os saberes produzidos nessas lógicas e que não desconhece a globalização capitalista e opressora, mas luta em um movimento de descolonialidade, em favor do bem comum, possibilitando o potencial transformador da realidade e de fortalecimento nas resistências locais. Santos (1997) contribui afirmando que:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 1997, p. 121).

É importante que essa compreensão esteja clara em um projeto de educação. Contudo, não é apenas na educação formal que estas leituras se desenvolvem ou podem se desenvolver. Tomamos como exemplo a educação popular que é um *movimento político através da educação com as classes populares*²⁶, a qual faz a leitura do mundo onde vivemos como partida crítica para a construção dos *inéditos viáveis*, tendo como um de seus objetivos a capacidade de transformação da sociedade, desenvolvendo o conhecimento e a problematização da realidade para suas ações. Portanto, é um conhecimento endógeno que não desconhece a ação hegemônica e a colonialidade.

Educar passa por engajamento político da educação como instrumento de transformação social. Nesse sentido, sinaliza-se para uma reinserção ativa dos sujeitos, em um processo de conscientização, tanto no local como no global. Novos saberes são

²⁶ Brandão e Streck (2006).

experienciados, mas eles não bastam; tornam-se indício da busca de novas descobertas, tendo-se em vista os novos sentidos que o espaço social assume (SANTOS, 2006).

A intenção de realizar uma leitura crítica tem impulso em um movimento de reconhecimento da necessidade de nos pensarmos e nos criarmos a partir de nós mesmos. Essa compreensão está fundada no desejo de promover a possibilidade de autonomia e romper com a alienação que impede ver, sentir, pensar, agir e ser. A *educação como prática da liberdade* ocorre no trabalho político e solidário *com* o homem por meio do desenvolvimento de suas capacidades críticas, da autonomia, da ética e da estética. Para ler o mundo é importante senti-lo, mas a sensibilidade deve caminhar junto com a problematização de maneira a desenvolver a crítica que está politicamente embasada na ética e na estética, dessa forma, esse movimento é realizado através da educação e da humanização. Nesse sentido, ao nos humanizarmos e nos educarmos uns aos outros, além disso, nos reconhecendo como sujeitos e nos reconhecendo no mundo com suas conexões. Valores como humildade e solidariedade são a base para a ética que possibilita o homem ver a beleza e o potencial que o ser humano tem para cuidar – o homem e o mundo. Por meio desse movimento, encontramos possibilidades de romper com o egocentrismo, o racismo, o machismo, o adultocentrismo e tantas outras formas de opressão que são fundadas em éticas egoístas e individualistas – antiéticas por atentarem e oprimirem o próprio homem e a natureza da qual somos integrantes.

Essas reflexões são frutos desse movimento proposto e as encontramos em diversos tempos históricos e sociedades. Talvez em comum, haja realidades contraditórias e problemáticas que necessitam a *denúncia* das feiuras, da opressão e do *anúncio* de possibilidades melhores para o futuro. Nesse sentido, Redin (2010) ao escrever sobre a boniteza no pensamento e obra de Paulo Freire argumenta que “[a] utopia, o inédito viável de que tanto fala, em todos os textos, o sonho possível não se realizará sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor” (p. 61). E o autor segue a reflexão com a seguinte citação:

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p. 119).

Podemos compreender que para as possibilidades de transformação da realidade, da ação para romper com as injustiças, do protagonismo ativo e consciente do homem na história, ele sente e reconhece a opressão e, motivado por querer *ser mais*, passa a denunciá-las e anunciar outras possibilidades. Desse modo, é um movimento que exige uma ação consciente, crítica e solidária no mundo. Por isso, Freire define o ser humano como “naturalmente, um ser da *intervenção* no mundo” (ibid., grifo nosso) e nessa ação consciente, que insisto, intencional, reside o esforço de ver, de sentir, de compreender, de refletir e de agir, denunciando as injustiças e as opressões e anunciando outro futuro, possibilitando a transformação. Nesse caminho, sendo sujeito, transforma-se e torna-se possível através da solidariedade, da ética, da estética, da transformação da realidade e dos outros atores (incluindo o opressor), caminhando em direção à libertação.

Segundo Freire, o oprimido, consciente da situação, ao retirar do opressor o poder que lhe violenta, possibilita a restituição da humanidade perdida pelo opressor e torna possível a libertação de ambos (FREIRE, 1987). Encontramos a importância da consciência do dominado na libertação do colonizador e do colonizado em Mignolo (2010) quando, refletindo com Frantz Fanon (1961), relata que no processo de descolonização o colonizador necessita da consciência do *dammé* – do condenado da terra. Destaca-se a importância da consciência da dominação e de um processo de humanização no rompimento com relações de opressão. Poderíamos ainda enfatizar que suas proposições encontram subsídios nas ideias de grandes pensadores, que vão além de seu contexto e de seu tempo, deixando contribuições para as gerações futuras²⁷, mas sobretudo, é relevante realçar que os autores possuem um elo ao pensarem a libertação para que esta desencadeie outras relações e outras realidades, a partir da “ferida do dominado”. É da chaga do oprimido que se (re)construirá a história onde se procura extinguir a violência e instaurar o respeito e a humanidade.

A construção dessa reflexão se desenvolve em um processo de aprendizagem e de construção que é *mediatizada* pelo mundo. Nesse sentido, se destaca que, para além de um esforço reflexivo sobre as problemáticas da realidade, o diálogo *com* outros sujeitos comprometidos nessa tarefa é fundamental para a qualidade crítica e o caráter científico. Partimos da leitura e do trabalho de grandes intelectuais como Paulo Freire que, desde o oprimido e da dura realidade, propôs caminhos a partir das/nas margens até a academia e a administração pública. Ao longo da história da América, mesmo na conquista violenta e no decorrer do processo de colonização, houve movimentos de resistência e de contestação da

²⁷ Como as questões levantadas pelo cubano José Martí a respeito de *Nossa América* que contribui para pensar o mundo ainda hoje.

ação opressora. Mas a evidência e o destaque para estas vozes na história são um esforço contínuo até hoje desde o indígena Guáman Poma de Ayala e o cubano José Martí até estudiosos e militantes contemporâneos, como o colombiano Orlando Fals Borda e o movimento Zapatista no México – para citar alguns exemplos importantes.

O grupo de pesquisa *Mediações Pedagógicas e Cidadania* através de inúmeros projetos e de participantes, tem se esforçado para realizar a leitura crítica da história da América Latina, do reconhecimento e da valorização de propostas e de projetos populares contra-hegemônicos. Assim, procuramos pensar e problematizar a realidade fundamentados a partir de um resgate histórico e da crítica à colonização, desde as margens junto a movimentos populares através da educação popular e do desenvolvimento de pesquisas com metodologias participativas. Torna-se evidente a dimensão coletiva, dialógica, solidária com as quais as reflexões e contribuições de outros atores da História colaboram neste processo de construção solidária do conhecimento. Esses são entendimentos básicos e princípios que *suleam* os trabalhos e as reflexões do grupo, dos quais esse estudo também faz parte. Dito de outra maneira, ideias e esforços de mulheres e de homens ao longo de distintos momentos históricos e sociedades, fundamentalmente, momentos de resistência e criatividade, na luta para a libertação, contribuem para elaboração das reflexões e compreensões que vão além da versão do colonizador e da colonialidade²⁸. Paulo Freire, Frantz Fanon, José Martí e Simon Rodriguez são sujeitos importantes no esforço de reconstrução da teoria e do pensamento pedagógico de *Nossa América*. São nomes que ultrapassam “as fronteiras nacionais e se constituem em marcos do pensamento de um subcontinente que, junto com as diferenças regionais, compartilha uma história semelhante e desafios atuais comuns” (STRECK, 2010, p. 9). Essa é a base sobre a qual o estudo está teoricamente elaborado, a partir do esforço de reencontrar com nossa memória.

Outro grupo de investigadores importante ao quadro teórico é o Grupo *Modernidad/colonialidad*, que vem trabalhando desde 1998, integrado por diversos

²⁸ O orientador deste trabalho, Danilo R. Streck, usa uma metáfora significativa para a compreensão: “subir nos ombros de gigantes” para ver de outra maneira, aquilo que o alcance de nosso olhar não proporciona. Alguns destes sujeitos serão citados diretamente, mas infelizmente muitos mais, principalmente mulheres, ainda devessem ser reconhecidas(os) neste e em outros trabalhos. Comandanta Ramona, Nisia Floresta, Maria Lacerda de Moura, Gabriela Mistral, Salomé Ureña são exemplos de grandes contribuições para a reflexão não apenas da educação como da sociedade. Através de suas ideias e suas lutas é possível questionar e construir possibilidades de justiça social, solidariedade e respeito. Se encontram leituras em Moretti (2014), Rosa (2010), Eggert e Pacheco (2010), Adams (2010) e Ureña (1975).

pesquisadores(as) em um projeto²⁹ que compreende a *colonialidade como constitutiva da modernidade*, que nos últimos anos a:

descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación. (MIGNOLO, 2010, p. 11).

Walter Mignolo menciona, como uma contribuição acrescentada por Arturo Escobar, a discussão sobre a *colonialidade da natureza*. Essa relação entre a modernidade e a colonialidade se apresenta como uma possibilidade de compreender a realidade e o mundo desde outras perspectivas, outros olhares, outras epistemologias, abrindo um leque que rompe com um discurso-maneira única de ver, ser, pensar, sentir e agir, baseado no paradigma da racionalidade/modernidade. Dessa forma, através da descolonialidade é possível abrir caminhos, desde outras fontes, para outras direções e a *construção de outros mundos possíveis*.

Nesse sentido de busca pela libertação, a partir do oprimido e do (re)encontro com nossa memória que se possibilitará a intervenção no mundo, deixando nossas *marcas de sujeito na história*. Uma história que caminha, por meio do *desprendimento da matriz colonial do poder*, para as possibilidades de um mundo *Pluriversal*, pois a atuação da racionalidade moderna, que através da colonialidade, subalternizou subjetividades e culturas sociedades em distintas latitudes, deve ser criticamente problematizada e denunciada, desprendendo-nos da lógica que oprime para caminhar em direção à libertação. De acordo com Mignolo (2010):

Para desprenderse de la matriz colonial del poder y de la lógica de la colonialidad acomodada en *pensée unique* (a la monocultura de la mente) es necesario instalarse en una epistemología fronteriza, y en alternativas a la modernidad (y no en modernidades alternativas): esto es, el desprendimiento y el proceso de descolonización tienen por horizonte un mundo trans- moderno, global y diverso. (p. 24).

²⁹ Mignolo (2010), a partir do encontro organizado por ele e Arturo Escobar em maio de 2004 na *Duke University* e na Universidade da Carolina do Norte, menciona como membros do projeto de investigação Anibal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Freya Schiwy, José Saldívar, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander, Arturo Escobar e ele mesmo. Como participantes convidados da Faculdade de Duke, e tendo trabalhos e interesses relacionados nomeia Miriam Cooke, Ebrahim Moosa, Roberto Dainotto, Ralph Litzinger e Leo Ching (MIGNOLO, 2010, p. 7).

2.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Primeiramente, quando vamos procurar pesquisas com crianças, percebe-se que as referências muitas vezes apontam para construções feitas em consonância com um pensamento e com uma leitura gestada e elaborada de fora e/ou que não encontramos espaços para outras leituras e histórias construídas. Encontramos a etnografia e a sociologia como bases e colaborações privilegiadas, mas parece que o referencial teórico caracteriza-se a partir de outros contextos como se não existisse uma produção que pode ser reflexo da ação da colonialidade na academia e a tendência de aceitar e procurar as referências desde o discurso. Identifica-se a falta da problematização quanto ao que temos produzido e a relação com as particularidades que são resultantes de nossa história. Existe uma produção acadêmica no Brasil sobre a pesquisa com crianças e a constituição de um campo de estudos a partir da infância, no entanto já foram construídas diversas teses e dissertações que estudaram e evidenciam a existência de produções no país. Porém, muitas vezes não se tem um questionamento crítico no sentido de preocupar-se com o que se está sendo produzido nacionalmente, por isso, a ideia da (des)colonialidade em nossa proposta é um ponto de onde se olha essas pesquisas. A criança, dentro do nosso contexto histórico, é oprimida, se não a mais oprimida em função da forma que a sociedade a enxerga, da forma como ela vive e de todos os impedimentos e dificuldades que encontra na sociedade. Inclusive, a criança tem direitos e deveres – a partir de uma visão positivada – mas muitas vezes isso fica delegado aos tutores, aos pais, aos responsáveis e não à criança. A criança tem o direito de participar, de ser ativa, de ser cidadã e de ser entendida como cidadã, mas qual é a participação da criança enquanto cidadã?

Assim, temos como hipótese que apesar de possuímos uma construção sócio-histórica que reconhece a criança como potente e produtora, que em seus diferentes contextos produz conhecimentos e é capaz de contribuir com a sociedade, pouco se considera quais são esses conhecimentos e essas potencialidades, ou seja, como é a nossa criança? Quais são suas especificidades? Quais são seus desejos? Quais são as suas contribuições? O que sabemos sobre nossas crianças e que relevância/lugar atribuímos em nossas produções teóricas sobre esses conhecimentos? Tenho como hipótese de que não estamos suficientemente relevando essas questões e buscando, de maneira colonial, compreensões forâneas.

2.4 OBJETIVOS

Neste item, buscou-se explicitar os propósitos que se espera alcançar ao término da investigação, respondendo o que se pretende com a pesquisa. Conforme define Deslandes (2015) o objetivo geral se refere “ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto” (p. 45). Os objetivos específicos estão organizados em função das ações que são necessárias para construir o conhecimento procurado.

2.4.1 Objetivo Geral

Realizar uma leitura crítica sobre a participação infantil, na produção de pesquisas com crianças em teses no Brasil, procurando contribuir com o campo da educação e no âmbito científico acadêmico para um movimento de ruptura com a colonialidade.

2.4.2 Objetivos Específicos

- a) Construir uma sistematização³⁰ sobre teses de pesquisas com crianças no Brasil encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), enfatizando temáticas e lacunas nas teses, bem como verificar de que forma ocorre a participação das crianças nos estudos;
- b) Descrever e analisar a construção epistemológica e metodológica sobre a participação infantil nas pesquisas das teses que compõem a investigação, problematizando seus aportes e suas lógicas que possam ser atribuídas como características dessas produções.
- c) Problematizar as possíveis contribuições da academia para um movimento de ruptura com a colonialidade e as contribuições deste estudo neste movimento, sobretudo, para a pesquisa com crianças e a educação.

³⁰ O termo sistematização aqui utilizado se refere à produção, organização e problematização de dados a respeito de estudos realizados – teses. Não se refere à metodologia de *Sistematização de Experiências* referida por Jara Holliday (2006). Esta toma a categoria da sistematização e a aplica não somente a dados, mas às *experiências*, produzindo novos conhecimentos a partir da reflexão sobre a experiência vivida. Portanto, como lembra o autor “Ninguém pode sistematizá-los por nós.” (ibid., p. 232). Assim, não se trata do que faremos neste estudo, apesar desta metodologia ser potente às propostas de pesquisas *com* crianças.

3 METODOLOGIA

A dissertação se desenhou a partir da proposta inicial de investigação que apresentava como tema as *pesquisas com crianças na América Latina* e, como orientação teórica, a produção sobre a (des)colonialidade. Esse ponto de partida teve impulso na intenção de analisar distintas experiências de investigações *com* crianças para desenvolver uma sistematização sobre a temática, procurando contribuir com a construção do conhecimento a partir das nossas realidades. Os passos iniciais foram no sentido de buscar estudos sobre a temática, a qual tomou como primeiro critério: de que os estudos fossem experiências desenvolvidas na América Latina e privilegiar autores latino-americanos. A justificativa está em conhecer nossas problemáticas e o que temos produzido. Além disso, podemos pensar na coerência que existe entre a reflexão sobre a (des)colonialidade e o que Martí (1975) salientava ao afirmar que:

Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlo. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra de acuerdo con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarnos de las tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. (MARTÍ, 2005, p. 34).

Percebe-se na expressão de Martí o reconhecimento da ciência e da universidade na ação do homem e da sociedade, assim como seus limites em confronto com as distintas possibilidades das realidades desde outras latitudes. Mesmo sendo um conhecimento científico, produzido a partir de métodos desenvolvidos por uma comunidade comprometida com o rigor, com a utilidade, com teorias e com critérios de explicação, verificação e validação, o conhecimento é uma construção social e histórica, sendo assim político. Existem inúmeras possibilidades de ação/transformação diante de uma realidade e de uma problemática. Contudo, reconhecendo o que Streck, Adams e Moretti (2010) discutem ao afirmar que não se trata de negar a contribuição de autores de fora desse continente, nem tão pouco um “exotismo que se consome em si mesmo” (p. 20). Antes de tudo, procuramos estar politicamente orientados e comprometidos com as possibilidades geradas desde o conhecimento crítico sobre nossa realidade com vistas à libertação e o rompimento com a colonialidade.

Podemos ainda pensar com Martí quando questiona a respeito de “[...] ¿qué hemos de hacer para saber? Examinar con nuestro criterio el examen que ha hecho el criterio ajeno, o,

lo que es más seguro, examinar por nuestros mismos.” (MARTÍ, 1877, apud CEM, 2011, p. 209). Também é possível problematizar a colonialidade na geração do conhecimento, considerando as múltiplas possibilidades na formulação dos critérios, assim como as diferentes características lógicas e políticas que influenciam nesse processo. Portanto, na construção de possibilidades e de ações para respondermos aos nossos desafios, para além de uma ideia prática, essa elaboração encontra coerência como fruto de uma análise que considera nossa realidade desde ela própria e de nossos horizontes. Assim sendo, os questionamentos e os conhecimentos podem emergir desde as fronteiras e romper a lógica da colonialidade, numa leitura gestada e desenvolvida a partir do *espacio de experiencia* que constrói respostas, tomando seus *horizontes de expectativas* e viabilizando, dessa forma, o rompimento com a universalidade totalitária que se estrutura sobre a racionalidade moderna sobre um pensamento único (MIGNOLO, 2010). Portanto, um processo que parte desde nós, de nossa história, da ferida colonial e da opressão.

3.1 A ESCOLHA DO ESPAÇO DE PESQUISA

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma base de dados digital que disponibiliza de maneira aberta, com acesso *on-line* através da *internet*, as teses e as dissertações defendidas em instituições brasileiras e por brasileiros no exterior (BDTD, [2016?]). Segundo o Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a biblioteca “é referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento” (IBICT, [2016?]). O instituto, que tem seus primórdios na década de 1950, ainda destaca, com base nas características e nos números apresentados pela iniciativa, que “isso faz dela a maior biblioteca dessa natureza no mundo, em número de registros de teses e de dissertações de um só país.” (ibid.). Na página inicial da biblioteca, encontra-se o registro de 105 instituições participantes, mais de 424 mil documentos, 114.719 teses e 309.292 dissertações. Os dados que a biblioteca disponibiliza são coletados dos servidores das instituições participantes. A biblioteca foi lançada em 2002 a partir de um projeto piloto definido por um Comitê Técnico-Consultivo (CTC) formado por:

representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São

Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR). (BDTD, [2016?]).

A iniciativa pública do governo brasileiro, agregando órgãos vinculados à educação e à produção científica e tecnológica, mobilizando instituições de ensino e pesquisa do país – não apenas da ordem pública – caracterizada pela promoção ao acesso, ao intercâmbio e ao desenvolvimento do conhecimento, reunindo uma mostra representativa da produção no país através de uma plataforma com acesso livre. Macedo *et.al* (2014) expressam que a iniciativa é pioneira no Brasil na implementação dos preceitos de arquivos abertos, além de conquistar avanços nas problemáticas que envolvem a disseminação de informação. Além disso, a biblioteca é apresentada como uma fonte importante de informação, definida na dissertação como o local onde foram coletadas as teses para análise.

3.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação pode ser definida como do *tipo descritiva*, pois se almeja conhecer como se está construindo o conhecimento em teses, no Brasil, que se encontram disponíveis na BDTD, descritas como *pesquisas com crianças*, caracterizando e problematizando a composição teórico-conceitual e metodológica dessas produções. Assim, buscamos desenvolver uma leitura crítica por meio da caracterização e da análise de conteúdo dessas pesquisas, tomando como marco conceitual a (des)colonialidade e procurando aprofundar o conhecimento sobre as formas como são compostas esses estudos. Segundo Triviños (2012), “O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade.” (p. 110).

Nesse sentido, o estudo buscou caracterizar e problematizar como estão construídos os estudos conceitual e teórico, desde onde e sobre que lógicas através da análise das visões apresentadas sobre as crianças, das construções e das apresentações dos contextos de pesquisa, das exposições dos problemas de pesquisa, das formas de participação das crianças, das apresentações e considerações a respeito das manifestações apresentadas pelas crianças, dos procedimentos de desenvolvimento e análises das pesquisas e, finalmente, das relações possíveis entre o contexto da pesquisa, dos resultados e das possibilidades de contribuições do conhecimento desenvolvido ao contexto em que foi produzido.

A investigação caracterizou-se por uma abordagem de caráter *qualitativo* com enfoque crítico, indagando sobre a produção de pesquisa e do conhecimento, procurando contribuir com o desenvolvimento científico e a transformação da realidade (TRIVIÑOS, 2012). Trata-se de colaborar no sentido de romper com a colonialidade e potencializar construções epistemológicas vinculadas com uma leitura crítica da realidade, desde os *espaços de experiências*, dos contextos e das histórias, até diferentes *horizontes de expectativas* (MIGNOLO, 2010), valorizando a possibilidade de uma multiplicidade de lógicas e de universos.

Como a dissertação analisa a produção do conhecimento a partir de textos defendidos na academia no formato de tese, é importante descrever que se trata de um estudo de caráter *bibliográfico*. No princípio, motivado pela proposta³¹ de *Dissertação de Mestrado como Monografia de Base*, apresentada por Saviani (1991), iniciaram-se alguns exercícios nesse sentido. Encontrou-se a existência de estudos como a tese de Prado (2014), a qual analisa a participação infantil na produção acadêmica das Ciências Sociais e das Ciências Humanas a partir de artigos científicos, os quais a autora apresenta um mapeamento de diversos outros trabalhos que realizaram esse movimento de pensar a produção brasileira sobre criança(s) e infância(s). Contudo, nesse processo de revisão, constatou-se que é escassa a problematização da colonialidade nesse campo. Assim, evidencia-se outra característica metodológica desta investigação: trata-se de um estudo *indutivo* que desde a formulação da proposta de pesquisa à elaboração dos instrumentos e da análise, considera as respostas às indagações levantadas pelos questionamentos da pesquisa para a produção das estratégias e das interpretações críticas da investigação.

O processo de produção, de organização, de análise e de interpretação dos dados toma inspiração na proposta de *análise de conteúdo*, conforme apresentada por Bardin (2012), objetivando explicitar as evidências (inferência) encontradas na descrição exaustiva dos dados que conduzem aos significados atribuídos às características (interpretação), pondo em destaque as lógicas que as sustentam, avançando além da descrição e “recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (idem, p. 34). Nesse sentido, a autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

³¹ A Proposta visa a assegurar aos estudantes ingressantes no mestrado a iniciação da formação como pesquisador através do desenvolvimento de um estudo, procurando esgotar uma temática relativamente restrita, organizando as informações sobre o assunto e, preparando para estudos futuros (SAVIANI, 1991).

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2012, p. 48).

É relevante afirmar que os aspectos acima mencionados são tomados como orientadores na construção metodológica do estudo. Entende-se que a procura e a explicitação dos “conhecimentos relativos às condições de produção” das enunciações são potentes para a leitura crítica e o questionamento quanto à lógica que as sustentam na busca pelas fronteiras pelo raciocínio e pelo contato com a (des)colonialidade. Portanto, existe uma flexibilidade e não se trata de uma aplicação de técnicas, mas de inspiração que potencializa a criação de uma metodologia adequada aos objetivos do estudo. Assim, podemos refletir com Triviños (2012) sobre a característica da pesquisa qualitativa de não seguir, necessariamente, uma sequência rígida para o desenvolvimento da pesquisa. Pode não ser um processo estanque, pois “As informações que se recolhem geralmente são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados” (idem, p. 131). Sendo assim, se construiu um instrumental e um roteiro para a coleta de dados, descrição, análise e interpretação que podem ser alterados conforme os achados e os objetivos da investigação.

3.3 CRITÉRIOS E ESTRATÉGIAS NA ESCOLHA DOS ESTUDOS A SEREM INVESTIGADOS: O QUE APONTAM OS MATERIAIS

Ao definirmos a procura na BDTD de teses, que tenham por característica epistemológica e metodológica a *pesquisa com criança*. Estamos considerando o que apresenta a literatura e o desenvolvimento científico na abertura de campos, na produção e na consolidação da discussão acerca das características metodológicas, éticas e políticas. Assim, como o objetivo de desenvolver um estudo de caráter descritivo que problematize nossa construção do conhecimento e da relação deste com o contexto, com nossa história e com a possibilidade de romper com a colonialidade. Dessa maneira, optou-se pela análise das teses, entendendo que essas se caracterizam como estudos aprofundados sobre determinada questão e definiu-se como descritor o termo “*pesquisa com criança*”, por tratar-se do eixo central desta dissertação. Além do descritor utilizado, a busca foi apenas refinada com a adoção do filtro que restringiu a pesquisa a grau de teses, sem limitar nenhum período, abrangendo todo banco de dados da biblioteca com base nesses dois critérios.

Como resultado da busca no sítio *web* da BDTD foram encontradas oito teses³² defendidas no período de 2003 a 2014. Desse total de teses, 50% foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação: Ferreira (2014); Santos (2013); Nunes (2012); e Silveira (2005). Os outros 50% estão compostos por 25%, duas teses oriundas de programas de pós-graduação na área da Psicologia: Campos-Ramos (2015) e Vital (2012); e o restante, 25%, trata-se de uma tese apresentada em um programa de pós-graduação em Geografia, Guimarães (2007) e outra em um programa de pós-graduação em Ciências do Movimento na área da Educação Física, Oliveira (2003). A última tese é a única que não se encontra na grande área das Ciências Humanas, correspondendo à área das Ciências da Saúde. Além disso, o estudo não apenas se diferencia por seu objeto, o “controle da força e do torque isométrico em crianças: um estudo desenvolvimental”, mas também pela forma como se desenvolve, utilizando técnicas de laboratório para medir a força e o torque isométrico em crianças com e sem Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD), além da abordagem, da estrutura da própria pesquisa, do referencial teórico e da forma de composição do próprio texto organizado em três artigos. Por essas diferenças salientadas, acredita-se que a tese de Oliveira (2003) não deva compor a análise desta dissertação por diferenciar-se no seu objeto e nas características de uma pesquisa social, incorporando-se à área das Ciências da Saúde. Definiu-se assim o terceiro critério da escolha do objeto de análise que se restringe à grande área das Ciências Humanas, entendendo suas particularidades e a correspondente abordagem proposta para o presente estudo.

Das sete teses que são tomadas para análise, todas foram desenvolvidas por mulheres e em universidades públicas. Duas das instituições encontram-se no estado de São Paulo: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no município de São Carlos e a Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo. As outras cinco teses estão distribuídas em estados diferentes: Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no município de Florianópolis; Rio de Janeiro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no município do Rio de Janeiro; Espírito Santo, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no município de Vitória; Minas Gerais, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no município de Uberlândia e finalmente a tese desenvolvida no Distrito Federal, na Universidade de Brasília (UnB), Brasília. Portanto, os locais das pesquisas podem ser entendidos como espaços significativos para a temática, tendo em vista que as teses foram realizadas em importantes universidades públicas do Brasil, localizadas em seis importantes

³² Estamos cientes de que possa haver mais teses que poderiam ser objeto de análise devido às concepções de suas pesquisas, contudo a elaboração dos critérios metodológicos justificam a amostra utilizada no estudo.

unidades federativas do Brasil, visto que quatro estão situadas em capitais estaduais e mais uma na capital do país, Brasília.

A seguir, apresentamos uma tabela organizada em ordem cronológica, iniciando pela mais recente, com as sete teses que compõem *corpus* da análise, procurando exibir as principais características a fim de evidenciar de que tratam os estudos, quem são as autoras, quais os anos de defesa e quais são as instituições com a faculdade/local:

Tabela 1. Teses escolhidas e algumas características gerais.

Ano	Autora	Título	Instituição	Faculdade/ Local
2015	Patrícia C. Campos-Ramos	Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	UnB – Universidade de Brasília	Instituto de Psicologia (IP-PED)
2014	Marluci Guthiá Ferreira	A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’: o que revelam as “vozes” de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil.	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Centro de Ciências da Educação
2013	Núbia de Oliveira Santos	Quando “menos” é “mais”: a criança e seu aniversário	UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Faculdade de Educação
2012	Kezia Rodrigues Nunes	Infâncias e educação infantil: redes de <i>sentidosproduções</i> compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Centro de Educação
2012	Marcia Regina Vital	Inclusão na Educação Infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença.	USP – Universidade de São Paulo	Instituto de Psicologia
2007	Jussara Maria de Carvalho Guimarães	A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público – a Praça Dr. Chaves Montes Claros (MG)	UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Instituto de Geografia
2005	Débora de Barros Silveira	Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças	UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Centro de Educação e Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material, 2016.

A faixa etária da pesquisa com crianças em que as autoras das teses trabalharam, variaram em idade e número, mas compartilharam duas características em todos os estudos: são crianças e estão frequentando instituições escolares. Nas investigações de Vital (2012), Ferreira (2014) e Silveira (2005) o grupo de crianças é constituído de 20, 21 e 26 crianças – respectivamente, que frequentavam instituições de Educação Infantil da rede pública

municipal. No primeiro estudo citado acima, as crianças têm quatro e cinco anos de idade. No segundo, cinco e seis anos. No terceiro cinco anos de idade.

As investigações de Santos (2013) e Nunes (2012) trabalham com o mesmo número de integrantes, totalizando 60 crianças em seus estudos, mas nem todas as crianças estão na Educação Infantil, em função da idade, uma vez que algumas já estavam frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso de Santos (2013), o grupo apresentava idades que variaram de quatro a dez anos. Contudo, todo o grupo investigado por Nunes (2012) frequentava um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e tinham entre quatro e cinco anos de idade. Das teses em pré-análise, Guimarães (2007) apresenta o maior número de crianças com quem foi trabalhado³³, 170 crianças, sendo: 88 crianças são descritas como de classe social baixa e frequentaram CMEIs de regiões periféricas (quatro instituições) e 83 crianças, descritas como de classe social alta, de duas instituições privadas de Educação Infantil, localizadas em zonas centrais da cidade de Montes Claros/MG.

A tese de Campos-Ramos (2015) trabalhou com seis crianças e o estudo foi desenvolvido em três fases: (I) no final da educação infantil, (II) no início do primeiro ano do ensino fundamental e (III) na metade do primeiro desse primeiro ano. Duas crianças participaram de toda a investigação, constituindo-se em estudos de caso longitudinal. Como a autora objetivava observar a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), a investigação se desenvolveu nas duas etapas do ensino (EI e EF) em instituições públicas de Brasília.

Com relação às características dos estudos a respeito dos sujeitos da pesquisa, chama a atenção que todas as investigações tenham em sua composição empírica a presença de crianças com cinco anos de idade, assim: duas teses tomam essa faixa etária em específico; três, igual ou maior; uma, menor ou igual e uma com faixa etária que contempla desde a idade inferior a cinco anos, chegando até aos dez anos.

Nenhuma das teses apresenta como participantes crianças menores de quatro anos de idade e todas têm como topo os dez anos de idade. No que se refere ao contexto, apenas os estudos de Santos (2013), que têm como temática a festa de comemoração de aniversário das crianças, na qual a autora acompanhou essas atividades. Guimarães (2007) investiga o meio ambiente e a educação ambiental na Educação Infantil, que foi desenvolvida através de uma visita a uma praça pública. Os demais estudos têm como principal contexto e/ou mediador a escola, além do mais, é importante salientar quanto às teses, que de maneira geral, os

³³ Apesar de apresentar números diferentes ao longo do texto, deixando certa dúvida quanto ao total exato de crianças que participaram da investigação.

objetivos e a metodologia estão voltados para captar os sentidos e os significados produzidos pelas crianças, em um determinado contexto, acerca dos diferentes temas, reconhecendo e explicitando particularidades e desafios que a *pesquisa com crianças* manifesta.

Sendo assim, temos a partir de uma leitura exploratória das teses que compõem a presente investigação, o indício de que perpassam pelas proposições dos estudos: a) a importância de compreender e problematizar os temas de investigação com estes sujeitos; b) que a dimensão contextual e sociocultural é relevante para compreender os sujeitos, as suas formas de ser, de viver e de conhecer; c) que as metodologias desafiam as pesquisadoras no sentido de que exigem elaborações e estratégias particulares.

Tendo em vista as características das teses, seus objetos, as metodologias e os sujeitos encontra-se uma possível relação no reconhecimento das contribuições dos campos da antropologia e da sociologia da infância de maneira geral, assim como o fato de todas as investigações apresentarem uma abordagem qualitativa e que no processo de pesquisa, em maior e menor grau de acordo com a perspectiva teórica, é possível encontrar a dimensão sociocultural. Quanto ao destaque das autoras referente ao desafio do desenvolvimento metodológico nas pesquisas com crianças, estes podem estar relacionados com a importância do esforço de problematizar, de acompanhar e de interagir com os sujeitos na perspectiva do contexto social na qual estão inseridos. Considerando as características dos estudos, o interesse científico com relação às crianças e à infância, o desenvolvimento de pesquisas com participação ativa das crianças e a relação do processo de difusão da perspectiva qualitativa, podemos dizer que essas são características que ao serem problematizadas podem auxiliar na compreensão da produção de conhecimento nas pesquisas *com* crianças das teses analisadas. Esses são dados relevantes para refletir sobre as características dos estudos e a problematização delas de acordo com o objetivo geral desta proposta.

A partir da leitura e da reflexão inicial, que apontam algumas características e dimensões a serem descritas de maneira mais profunda para uma análise e interpretação crítica que o estudo se propõe, passamos a elaborar os próximos passos e estratégias da investigação.

3.4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS PARA A DESCRIÇÃO, A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS³⁴

A partir da primeira exploração do material que buscou identificar como estão compostas as teses e levantar as suas principais características através de uma leitura inicial do conteúdo manifesto nestes textos, apresentam-se algumas propostas para coletar os dados e descrevê-los, para que, em seguida se desenvolvam as análises e as interpretações de acordo com os objetivos deste estudo.

Considerando a importância da descrição para os estudos qualitativos, esta é uma dimensão fundamental a ser relevada na metodologia da pesquisa. Não só pelo tipo desta investigação – definida como descritiva – como também pelas características que apresentam as teses que formam o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, para que seja possível realizar uma leitura crítica através da análise do conteúdo, da interpretação e da problematização da construção das teses, observou-se a necessidade de produzir um instrumento que considere, de um lado, o processo de produção do conhecimento e, de outro, dimensões relevantes neste processo. Assim, entende-se que para a descrição desta pesquisa, um primeiro instrumento observará as *Descrições*, as *Análises* e as *Interpretações* desenvolvidas nas teses em relação aos *Contextos* e aos *Sujeitos* das pesquisas e, da mesma forma, esse processo também está subdividido: a) com um foco nas dimensões da *Unidade de registro*, sendo o conteúdo objetivo a ser destacado pela relevância qualitativa para a análise, e b) da *Unidade de contexto*, procurando oferecer elementos que subsidiem uma compreensão mais ampla – macro – do que fora destacado; e c) por outra perspectiva, na *Unidade de registro*, focado naquilo que pode ser considerado factual, concreto, objetivo, descrito como *Real Cultural* e d), outro, naquilo que está na dimensão dos sujeitos, ou melhor descrito, dos *Significados para os sujeitos*. O objetivo é realizar uma descrição do processo de pesquisa e de desenvolvimento do conhecimento por meio da observação quanto ao contexto e aos sujeitos, possibilitando a problematização entre os sentidos, significações e a materialidade, sem perder as conexões existentes. Além disso, um dado final e não menos importante a ser gerado para as análises e interpretações desta investigação por este instrumento de coleta, está na

³⁴ O processo de construção das estratégias e instrumentos para a coleta de dados, as análises e as interpretações estão inspiradas nas experiências e proposições de Triviños (2012), Franco (2012), Bardin (2012), Minayo (2015), Cordeiro (2015), Shnapper (1999), May (2004), Pimentel (2001) e Mills (2009). Contudo, não se trata da aplicação de um método e sim da leitura das propostas, dos caminhos e questionamentos para pensar como organizar um desenho de acordo com as características do que está sendo problematizado em consonância com os objetivos deste estudo. Está mais relacionado com aquilo que Mills (2009) chama de *artesanato intelectual*. É um esforço técnico e artístico de elaborar o conhecimento através da ciência, de métodos demonstrados e problematizados por uma comunidade científica.

caracterização de cada uma dessas duas últimas perspectivas a serem registradas, procurando evidenciar se o conteúdo da *Unidade de registro* caracteriza-se como *expresso* no texto da tese; de forma explícita, clara; ou se subentende através da leitura. Além do mais, se está presente de forma inativa, oculta e se pode ser interpretado como *latente*, ou ainda, se é possível *supor*, fruto de hipótese. Dessa forma, abre-se margem para a possibilidade de registro também de questionamentos.

Com o registro desses dados se espera que seja possível construir uma descrição do processo de desenvolvimento de cada tese a respeito do *contexto* e dos *sujeitos*. Mais do que o registro de dados para a descrição, a intenção do instrumento é possibilitar a explicitação do processo de desenvolvimento do conhecimento com suas fronteiras e lacunas, como também a possibilidade de comparação e de identificação de *variáveis* a serem consideradas para inferir. Objetiva-se gerar na organização e no cruzamento dos dados, não apenas a visualização daquilo que pode ser analisado e interpretado, mas sobretudo, explicitar conteúdos que construam, expliquem e justifiquem as interpretações. A seguir está um quadro com a proposta referida aqui para a coleta dos dados quanto ao *contexto* e aos *sujeitos*:

Quadro 1. Proposta para coleta de dados.

	CONTEXTO		SUJEITOS	
	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Descrição	Real Cultural		Real Cultural	
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
Análise	Real Cultural		Real Cultural	
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
Interpretação	Real Cultural		Real Cultural	
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		
		Conteúdo:		Conteúdo:
		Expresso		Expresso
		Latente		Latente
Significados para os sujeitos		Significados para os sujeitos		

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material e na proposta metodológica, 2016.

Após este movimento de aprofundamento da leitura, da coleta de dados, organizando-as e produzindo possibilidades de visualizações, análises e interpretações, se dará continuidade ao processo de descrição. A proposta começa na verificação do panorama apresentado pelo quadro, segue no exame e descrição do conteúdo: nas características, nas particularidades, nas diferenças, nas generalidades, nas recorrências e nas semelhanças. Também procurará caracterizar se o conteúdo apresenta-se de forma expressa, latente ou suposto, possibilitando o levantamento de questionamentos e/ou hipóteses.

Para avançar na descrição no sentido de produzir análises e premissas, além de variáveis que possam conduzir a inferências, realizaram-se questionamentos sobre três eixos:

- *O processo* – O que é possível descrever e caracterizar quanto ao processo de desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento (quanto à forma e ao conteúdo)?
- *O lugar* – Desde que lugar estão construídos? Quais são as fronteiras?
- *As lógicas* – Que lógicas são encontradas? Quais as possibilidades de pluriversalidade?

Espera-se que as descrições desses três eixos possam colaborar com a formação e compreensão do próximo movimento de coleta de dados, de análise e de interpretação, que terá como foco a descrição sobre a *participação*, a *metodologia* e a *teoria*. Serão apresentados dois quadros que têm por objetivo a descrição e a problematização sobre a *participação* (dos sujeitos e do pesquisador) e o *conhecimento* (nas dimensões metodológicas e teóricas). No Quadro 2, encontramos de um lado, horizontalmente, o eixo que se refere à participação, e verticalmente, o eixo atribuído ao processo (composto pela descrição, análise, interpretação). O quadro objetiva evidenciar o que pode ser descrito por meio das seguintes perguntas: *O que é possível descrever sobre a participação dos sujeitos e dos pesquisadores no processo?* Como é descrita a participação dos sujeitos? Como é analisada a participação dos sujeitos? Como é interpretada a participação dos sujeitos? Como é descrita a participação do pesquisador? Como é analisada? Como é interpretada?

Ainda no centro do quadro, temos uma coluna que procura abrir espaço para problematizar quanto às *Relações* que são possíveis de se estabelecer entre os *sujeitos* e o *pesquisador* no que foi descrito, viabilizando um espaço para questionar quanto às aproximações, os distanciamentos, as fronteiras e possíveis questões.

Quadro 2. Proposta para a descrição sobre a participação.

	PARTICIPAÇÃO		
	Sujeitos	Relações: aproximações, distanciamentos, fronteiras, questões:	Pesquisador
Descrição			
Análise			
Interpretação			

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material e na proposta metodológica, 2016.

No Quadro 3 o propósito é avançar nas análises e interpretações, buscando as inferências quanto ao processo de elaboração do conhecimento, considerando os papéis da *Metodologia* e da *Teoria* na produção do conhecimento, desde a descrição até os resultados.

Quadro 3. Proposta para a descrição e a problematização sobre o conhecimento.

	CONHECIMENTO		
	Metodologia: Processo de compreensão	Relações: aproximações, distanciamentos, fronteiras, questões:	Teoria/ Características teóricas
Descrição			
Análise			
Interpretação			
Resultados			

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material e na proposta metodológica, 2016.

Assim como no quadro anterior, existe no centro, uma coluna para realizar a problematização no que se refere às relações, porém, aqui, espera-se que as aproximações, os distanciamentos, as fronteiras e as possíveis questões, assim como todo quadro em sua composição, sejam fruto dos avanços das análises e das interpretações realizadas anteriormente. Dessa forma, podendo colaborar com as respostas acerca de: *Quais são as visões apresentadas sobre as crianças? Quais as construções e apresentações dos contextos de pesquisa? Como são expostos e articulados os problemas de pesquisa? O que é possível caracterizar e afirmar sobre a participação das crianças? Como são apresentadas e caracterizadas as considerações realizadas pelas crianças? Quais são as relações possíveis entre os resultados e as possibilidades de contribuição aos contextos que foram produzidos e a (des)colonialidade?*

A partir dessas estratégias e do comprometimento com a produção de um conhecimento relevante para a educação e para a contribuição com a descolonialidade, (re)elaborando planejamentos e percursos de acordo com a complexidade da realidade que o movimento dialético desta apresenta, esperamos chegar ao final da investigação cumprindo com os objetivos propostos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise de conteúdo realizada na leitura das teses que compõem o presente estudo, descrevemos as características do processo de construção e de desenvolvimento de cada uma das pesquisas quanto aos *contextos*, os *sujeitos*, a *participação* e a construção do *conhecimento*. Procuramos expor nesse processo, a composição epistemológica e metodológica na produção das pesquisas *com* crianças que encontramos na leitura e análise das teses. Houve o cuidado de explicitar o conteúdo das teses e a observação da fidedignidade de expressões e de conceitos a fim de produzir uma densa descrição de cada uma das pesquisas que revele no conteúdo descrito, as relações que se podem estabelecer no processo de construção da pesquisa, a fundamentação e a argumentação de cada autora nas produções analisadas.

4.1 TESES COM CRIANÇAS: CONTEXTOS, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO

Campos-Ramos (2015) desenvolve sua pesquisa a partir da importância que a mudança na política da educação brasileira, que institui a entrada das crianças aos seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Pode-se ter na compreensão sobre o desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças de cinco e seis anos que vivem este momento.

Por ser recente, a integração de crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil, ainda precisa ser melhor compreendida. Entender como as crianças interpretam e negociam essa transição é necessário a psicólogos, educadores e teóricos, por sua relevância na busca pela compreensão de aspectos históricos, culturais, contextuais e individuais do desenvolvimento da criança de 5 a 7 anos – para alguns teóricos do desenvolvimento, o ponto de mudança para a segunda infância (Cole & Cole, 2003) ou média infância (Cicchetti & Beeghly, 1990) – especialmente a respeito das dinâmicas envolvidas nas transições escolares. (CAMPOS-RAMOS, 2015, f. 17).

A autora destaca os seguintes aspectos como importantes para a elaboração do estudo: o protagonismo das crianças, a colaboração de adultos da família e da escola, entendendo estes como mediadores do desenvolvimento da criança e contando “com mais de uma fonte de informações” (CAMPOS-RAMOS, 2015, f. 17). A busca de explorar continuidades e

mudanças ao longo do processo de pesquisa que se desenvolve em três etapas – no último semestre do final da Educação Infantil, no início do ano letivo do primeiro ano do Ensino Fundamental e na metade do primeiro ano.

A partir do comparecimento de familiares das crianças (pais e/ou mães), em uma reunião na escola para apresentação da proposta do estudo, e de sua autorização, é que a investigação teve início. O estudo foi construído com as crianças por meio de atividades individuais e coletivas. Além disso, a pesquisa contou com a participação de seis crianças autorizadas, sendo quatro meninos e duas meninas. O desenvolvimento do campo empírico ocorreu nas instituições escolares por meio de entrevistas semiestruturadas: três sessões de grupos focais com as crianças participantes³⁵ – uma sessão a cada etapa, e sessões de observação para contextualização – uma na primeira etapa do estudo, na EI, e duas na segunda etapa, no EF, já que as crianças não estavam na mesma turma.

As entrevistas foram submetidas aos três grupos de participantes: “(a) crianças, (b) adultos colaboradores (familiares -pais/mães) e (c) professoras.” (CAMPOS-RAMOS, 2015, f. 65). A produção dos dados/falas com as crianças nas entrevistas foi desenvolvida através da produção de desenhos de si na escola. Já nos grupos focais foi proposta a (re)organização de duas caixas com materiais, disponibilizados pela pesquisadora para serem utilizados uma na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental. Ao final do encontro do grupo focal, a autora também propunha a elaboração de uma carta, na qual ela escrevia o conteúdo que era negociado entre o grupo para ser destinado a alguém que viesse a estudar na escola onde as crianças estavam. O número de participantes se reduziu a cada etapa em função de faltas ou mudança de instituição, sendo concluído com a participação de dois meninos na segunda etapa, configurando os estudos de caso longitudinais descritos pela autora.

Para a análise de dados foram considerados todos os materiais produzidos em que estavam envolvidos os dois meninos que participaram de todas as etapas do estudo. Cada atividade foi analisada individualmente seguindo os procedimentos que a autora descreve:

Em busca de estratégias utilizadas nas narrativas dos participantes, especialmente das crianças, mediante a revisão da literatura feita no primeiro capítulo, foram necessárias adaptações a alguns aspectos de diferentes métodos de análise, incluindo: Análise da Conversação Adaptada à Psicologia, Análise Dialógica e Análise Multimodal, considerando-se a dialogicidade e os aspectos polifônicos; relações e movimentos entre os posicionamentos e significados, redundâncias e complementaridades próprias das dinâmicas de *self*. (CAMPOS-RAMOS, 2015, f. 73).

³⁵ Na primeira sessão participaram cinco crianças, na segunda três, e na terceira, os dois meninos que compuseram o estudo longitudinal.

Nos resultados apresentados pela análise das falas das crianças e valorizados pela autora, evidenciam-se o desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo na etapa de transição estudada com enfoque às “ações orientadas ao brincar e aprender e interpretações orientadas à família, escola, transição e pesquisa, por diferentes estratégias [...] e expressão de sentimentos, permeando *diferenciações e atuações de identificação si mesmo/outro, [...]*” (CAMPOS-RAMOS, 2015, f. VI).

Ferreira (2014), constrói seu estudo diante da compreensão de que na contemporaneamente estamos vivendo “num mundo permeado pelas tecnologias digitais” (f. 362). Reconhecendo que a partir do aparecimento dessas tecnologias digitais, surgem também novas formas de cultura, a *cibercultura*, a *cultura digital*, e com isso, emergem novas formas de viver, assim a autora propõe um estudo da relação entre a criança e a mídia. Busca com essa pesquisa “compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância a partir do estudo da cultura lúdica infantil.” (FERREIRA, 2014, f. 43). Na leitura teórica em que se constrói o problema, é possível perceber que frente ao fenômeno da globalização com influências e alterações políticas, econômicas, culturais e sociais, a tecnologia possui um papel importante sobre a infância neste cenário, como também a educação. Assim, a autora argumenta que:

No mundo globalizado em que vivemos, marcado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, a profissão de professor configura-se como um desafio. Diante deste contexto, é fundamental que este profissional, no âmbito da educação infantil, esteja atento as diversas nuances da infância (DELGADO, 2006), às manifestações infantis e os lugares ocupados pelas crianças contemporâneas. (FERREIRA, 2014, f. 27).

Entendendo que as crianças aprendem por meio do brincar e para estudar a cultura lúdica infantil, a autora levou em conta a construção do problema, optou por desenvolver um estudo do brincar de crianças pequenas. Destacando a consideração da importância da participação das crianças na pesquisa e o estado atento “à ‘escuta’ de suas ‘vozes’” (FERREIRA, 2014, f. 184), a autora sublinha sua opção por uma pesquisa de natureza qualitativa que, configura-se como estudo de caso. O local escolhido foi o espaço escolar, concebendo o mesmo como possibilidade de acesso a um grande número de crianças de distintos contextos. Dessa forma, tratou-se de um Centro de Educação Infantil (CEI – Vovó Maria) da Rede Pública do município de Palhoça, Santa Catarina, localizado na região central e que “atende crianças de várias comunidades de Palhoça com perfil socioeconômico

diversificado.” (FERREIRA, 2014, f. 184). Assim, através da *observação participante* e da pesquisa intervenção, a pesquisadora acompanhou em dezesseis encontros no CEI entre os meses de agosto e de dezembro de 2012, as atividades de uma turma de período parcial no turno da manhã com dez meninos e onze meninas, de cinco e seis de idade, realizando conversas informais com o grupo, fazendo registros em diário de campo e também através de fotos e vídeos. Segundo a descrição de Ferreira (2014), a *pesquisa-intervenção* ocorreu no estudo com o desenvolvimento de uma *Oficina de desenhos* com as crianças “acerca do que elas mais gostam de fazer em casa” (f. 189); uma *Oficina do brinquedo*, o qual a autora solicitou que as crianças trouxessem seu brinquedo preferido; uma *Sessão de desenho animado*, em que a maioria das crianças escolheu o desenho *Monster High*; e o registro/desenho em *cadernos-diários* para que as crianças pudessem registrar durante uma semana as principais atividades em casa com o auxílio dos responsáveis.

Além da participação das crianças por meio das estratégias destacadas, a investigadora com a finalidade de complementar os dados obtidos na pesquisa, contou com informações adquiridas junto à Coordenadora da instituição por meio de um questionário aberto, além das que foram obtidas na consulta ao Projeto Político Pedagógico e as Fichas de Matrícula das crianças. A autora após finalizar as visitas à instituição, ainda realizou entrevistas nas residências dos pais ou dos responsáveis, que aceitaram o convite de colaboração com a presença das crianças – contabilizando oito ao total. Nessas entrevistas, a pesquisadora convida as crianças a fazer um registro fotográfico de brinquedos e utensílios utilizados em suas brincadeiras em casa, e ao final, realizava alguns questionamentos junto às crianças sobre os desenhos que fizeram.

Os dados gerados na pesquisa empírica resultaram do cruzamento de diversos procedimentos e instrumentos de investigação, no intuito, segundo Ferreira (2014), de “captar as “vozes infantis” (f. 181)”. A autora descreve que se utilizou da *análise de conteúdo* como recurso metodológico para o tratamento dos dados, objetivando captar o conteúdo das mensagens dos sujeitos envolvidos na investigação. Com base em um quadro composto com a reunião dos dados, emergiram quatro categorias: “influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras.” (FERREIRA, 2014, f. 206). Por meio dessas categorias, os dados gerados através de cada estratégia foram problematizados compondo a análise e a descrição dos achados da pesquisa.

Ferreira (2014), ao sintetizar os resultados, destaca: “Entendo que como resultados deste Estudo, foi possível confirmar a ideia de que as crianças têm muito a nos ‘dizer’ e que, por isso mesmo, solicitam, de diferentes formas e linguagens a escuta atenta do

educador/pesquisador” (f. 360). Constatou-se o pouco uso das tecnologias digitais no brincar diário e que na maior parte do tempo disponível para brincar estão presentes as brincadeiras tradicionais e as mídias analógicas como a TV.

Em casa ou na instituição de educação infantil, é recorrente a preferência pelas brincadeiras ao ar livre, como jogar bola, andar de bicicleta, brincar de casinha e bonecas, brincar com carrinhos - no pátio de casa, e brincadeiras como pega-pega, pular corda, andar no balanço, subir e descer, escorregar, pular, de casinha e de bonecas, de carrinhos, na areia e sobre os pneus - na instituição de educação infantil. Vale dizer que é significativo o tempo que meninos e meninas ficam diante da TV, esta apresentando muitas vezes uma função de ‘babá’, de substituta das atividades na rua ou da companhia de pais e/ou outras crianças. (FERREIRA, 2014, f. 360-361).

A autora conclui que a inserção das crianças desta pesquisa na cultura digital se dá de forma muito tímida e, mesmo já possuindo experiências lúdicas com as tecnologias digitais, as crianças “ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares.” (FERREIRA, 2014, f. 361).

Na próxima pesquisa analisada, desenvolvida na tese de **Santos (2013)**, a autora observa que diante do consumismo, do individualismo, da globalização do modo de produção capitalista que caracterizam nossa sociedade, transformam-se não só a maneira dos sujeitos se relacionarem, como também de viver e ver o significado dos ritos e das celebrações/comemorações. Em específico, a autora destaca sobretudo o papel e a influência da mídia e da lógica de consumo do mercado sobre as crianças e a infância, que no caso do estudo realizado, constata esta relação com a transformação do aniversário em espetáculo. Santos (2013) ainda marca o vínculo das mudanças sociais na história com a ciência:

O que a história nos conta é que a presença, nos rituais de diferentes comemorações, de velas, canções de parabéns, bolo, balões etc. é algo recente, embora atualmente sejam considerados tradicionais. À medida que as sociedades transformaram-se, o Ocidente, para a construção do modo de produção capitalista, hoje globalizado, passou a formar seus cidadãos sob ideais mais individualizados do que coletivos. Também a ciência moderna privilegiou estudar o ser humano na condição de indivíduo. Nesse contexto, a ideia do aniversário como ritual também se individualiza e se altera, balizada por essa transformação cultural. (SANTOS, 2013, f. 252).

Santos (2013) ressalta que o tema do aniversário toca a todos em nossa sociedade, mas assim como a investigadora assinala sobre o enfoque da ciência moderna nos indivíduos, a autora, do mesmo modo que outros estudos, salienta a relação das transformações sociais nas formas de compreender as crianças e as infâncias, em movimento histórico que também

influencia a ciência, marcando a recente ascendência do interesse e do reconhecimento das Ciências Humanas em tomá-las como foco de estudo, alterando assim as concepções científicas. Desta forma, a investigadora desenvolve sua questão de pesquisa na relação entre a História e sua própria história com a contemporaneidade:

O que é para a criança a experiência do aniversário hoje? Valendo-me da memória do passado como foco para iluminar o presente, vou juntando os fragmentos da minha história para compreender de onde nascem as minhas questões. A minha própria história seria, assim, o relampejar, o “salto do tigre” em direção ao passado para compreender o significado do que é fazer aniversário para uma criança na contemporaneidade: essa é a questão central que orienta esta tese, e considero isso como um desvio metodológico. (SANTOS, 2013, f. 26).

A autora salienta que investigações sobre os significados do aniversário são escassos e esparsos, sobretudo na literatura acadêmica brasileira, valendo-se assim de alguns estudos nacionais e estrangeiros como aporte. Compõe sua revisão também com o que localizou em mídias e livros destinados às crianças e à astrologia, a fim de se aproximar do tema sob diferentes abordagens. Trata o tema por meio da análise da forma como elementos que constituem o aniversário e aparecem ao longo da história – convite, bolo, tema, brindes.

Para a pesquisa empírica, de acordo com a leitura teórica e a questão de pesquisa, assim como sua postura diante do tema, a autora reconhece na pesquisa com crianças uma metodologia privilegiada para o estudo, tendo as crianças como “interlocutoras e autoras do processo, na medida em que as suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa.” (SANTOS, 2013, f. 142). Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, um total de sessenta crianças de quatro a onze anos, participaram de entrevistas individuais e/ou coletivas – em oito grupos. Foram consideradas para a tese, as entrevistas de vinte e seis meninas e seis meninos, estas foram realizadas com crianças no dia do aniversário e com as que solicitaram, mesmo não sendo o dia do aniversário. Santos (2013) destaca que o principal local de acesso às crianças foi a escola, “tanto pelo meu contato quase diário com elas quanto pelo acesso ao documento que declara o dia do seu aniversário.” (f. 137). A maioria das crianças é conhecida pela autora e estuda na Educação Infantil ou no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, na zona norte do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora atua há dez anos como docente. Santos (2013) também descreve que a escola tem uma composição de crianças de diferentes bairros e classes sociais.

O local privilegiado na pesquisa que proporcionou a observação e interação, o registro fotográfico e também no diário de campo foi a festa de aniversário. Santos (2013) destaca que

essa definição parte das falas das crianças que entendem que a experiência do aniversário é marcada pela festa. “Nesse sentido, a festa foi olhada nesta tese como algo que é oferecido à criança no dia que tem a finalidade de marcar a passagem do tempo em sua vida, o seu aniversário. Nesses eventos é permitida a presença de outras pessoas que não somente os familiares.” (SANTOS, 2013, f. 133). Foram observadas diferentes comemorações, somando um total de dezenove festas de aniversário das quais foram tomadas para a tese dezessete. Foram festejos de nove meninos e cinco meninas de um a dez anos de idade, sendo que seis foram realizados na casa da criança ou familiar, sendo uma “festa do pijama”; dois no Shopping Iguatemi – um em um salão de beleza e outro em uma área de recreação com loja de *games*; dois no *playground*; dois no Jardim Botânico; um no Jardim Zoológico; um no jardim do Museu da Chácara do Céu; um na Praça Xavier de Brito; um em uma Casa de Festas; e um em uma limusine.

As entrevistas com as crianças foram apresentadas e analisadas procurando privilegiar “os sentidos com elas compartilhados sobre a experiência do seu próprio aniversário” (SANTOS, 2013, f. 32) em diálogo com a pesquisadora e os aportes teóricos. As observações das festas compuseram a tese. Segundo Santos (2013), “cujos relatos são trazidos para o texto como “imagens dialéticas”, seguindo a orientação de Walter Benjamin. (f. 32). As contradições identificadas na pesquisa são analisadas entre a noção de espetáculo e a ideia de simplicidade, porém como descreve a autora, estas são entendidas não como oposição, mas como forma de problematizar os sentidos que as comemorações dos aniversários assumem para as crianças e o “lugar que ocupa na experiência da criança contemporânea.” (SANTOS, 2013, f. 32).

Como resultados a autora apresenta uma reflexão sobre o significado da pesquisa e de que esta além de apontar a presença da influência da mídia e do consumo, também encontrou presente a simplicidade. Santos (2013) destaca que a festa e seus sentidos, assim como a ação das crianças são marcadas por esse diálogo entre a noção de espetáculo e a simplicidade.

Nunes (2012), na construção da pesquisa, destaca a importância das vivências e experiências de trabalho na relação e esforço de negociar entre as vontades das crianças e as dela, que resultam em uma produção de sentidos que nutrem a prática pedagógica e a investigativa. Motivada pelos desafios e pelo imperativo de problematizar as *redes de produção de sentido*, a investigadora constrói seu estudo considerando a necessidade de *des-territorialização* dos conceitos *criança*, *infância* e *educação infantil*. A autora expõe que se tradicionalmente esses territórios costumam andar separadamente, no cotidiano escolar é difícil evidenciar as fronteiras. Assim, exposta a necessidade, a pesquisadora destaca a

intenção de “rasurar seus limites, sacudir suas demarcações, comunicar suas definições e, nesse movimento, compreender como nessas conexões, eles permanentemente se modificam e se atualizam. Interessa saber o que eles têm se tornado juntos.” (NUNES, 2012, f. 23). Dessa forma, segundo Nunes (2012), atualizam-se outros modos de viver a escolarização.

A investigação inicia por uma busca do estado do conhecimento a respeito das pesquisas, na Pós-graduação no Brasil, que tomam como base a filosofia da diferença para tratar dos conceitos criança, infância e educação infantil. O segundo movimento se constitui na construção de uma investigação empírica através de uma metodologia que possibilite acompanhar a produção de sentidos no cotidiano escolar, que viabilize sua problematização. Nesse sentido, a opção se deu por uma *pesquisa com o cotidiano* combinada com a cartografia. Nunes (2012) descreve que

o objetivo principal consistiu em problematizar, relacionar e conectar redes de sentidos produções com os conceitos criança, infância e educação infantil a fim de rasurar os seus contornos, desterritorializar seus campos discursivos e atualizar novas compreensões a partir da pesquisa com o cotidiano com crianças. (NUNES, 2012, f. 29).

Através do contato com um professor que participou em uma pesquisa de doutorado de um colega do grupo de investigação que a pesquisadora integra, deu-se a possibilidade da aproximação com um campo empírico. Foi participando de uma reunião de professores de um projeto de Filosofia e Ciências Sociais da Prefeitura de Cariacica, que um dos docentes manifestou a intenção de trabalhar filosofia com crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil – CMEI. A autora também reside no município da instituição desde a infância.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e dezembro, do ano letivo de 2011. Na CMEI, dezesseis profissionais organizam o trabalho com cento e vinte crianças em três turmas por turno, matutino e vespertino, sendo que cada um atende vinte crianças. A pesquisa teve maior proximidade no turno vespertino com duas turmas compostas por alunos de cinco anos de idade e uma com quatro anos. Nunes (2012) ao nomear os participantes das produções de sentidos, além das três turmas, nomeia as três professoras regentes de turma, a professora de planejamento, a diretora e a pedagoga, o professor do projeto de Filosofia e Ciências Sociais, três secretárias, três cozinheiras, duas serventes, os vigilantes e as famílias que compõem a escola.

Nunes (2012) ressalta que utilizou diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa como conversas com adultos e crianças, desenvolvimento de brincadeira e entrevista,

registro das experiências através de fotos, filmagens e a composição de um diário de campo. “Rizomatizamos sentidos, saberes, fazeres, poderes, imagens, narrativas, conversações e afecções em nossos diferentes modos de nos embolar, aproximar, distanciar, antagonizar, pluralizar e inventar o cotidiano escolar.” (f. 34). A autora destaca que:

Participar do procedimento ou assistir aos vídeos sempre traziam importantes discussões com os/as profissionais da escola e movimentos divertidos com as crianças. Movimentos e sentidos que se deslocam com a mesma rapidez que as crianças nas brincadeiras no pátio, sentidos impossíveis de acompanhar em profundidade, mas que insistem em aparecer na superfície. (NUNES, 2012, f. 121).

Brincadeiras, atividades, posturas, falas, produções e linguagens foram valorizadas, mantendo a atenção nas lógicas infantis e ampliando as compreensões sobre as crianças e seus modos de relacionar. Essas observações presentes nas descrições da autora estão dispostas no texto da tese, conforme Nunes (2012), em oito platôs, que se constituíram nas possibilidades de entendimento “entre as linhas de segmentaridade que estratificam, organizam, desterritorializam e produzem fuga nesses diferentes conceitos” (f. 9). Proporcionaram atualizações nos conceitos considerando:

a escola como espaço de encontro, de brincadeiras com os amigos, de viver diferentes infâncias do conhecimento (ao estudar, ler, escrever, pintar, desenhar, brincar, inventar, fabular, enamorar), de ampliar a temporalidade *cronológica* com a temporalidade *aiônica*, de provocar experiências que considerem o *povo criança* em suas singularidades e diferenças, de ampliar a compreensão de infância observando sua dimensão de duração e virtualidade, de provocar diálogos com as brincadeiras infantis, de considerar as modelações infantis e escolares à luz do choro, da insatisfação das crianças e de outras linhas que fogem para todos os lados. (NUNES, 2012, f. 10).

A autora finaliza a tese destacando que o estudo procurou mais relações do que conclusões. Ela destaca que as crianças nos convidam e convocam a partilhar de novas redes de sentidos com elas e enfatiza também a importância dos sentidos e produções desenvolvidas pelas crianças como potencial de ação e transformação.

Vital (2012) com base no relato em que relaciona experiências pessoais com episódios de discriminação em diversos espaços como escola, locais de trabalho e de lazer, vai mencionando sua relação com o tema e com a educação, argumentando que educar para a diferença é um dos grandes desafios da escola na atualidade. Ao explicitar o compromisso legal com a promoção dessa educação pelo Estado brasileiro e de seu entendimento de que as

crianças “elaboram ideias sobre as diferenças nas ações diárias com seus pares e com os adultos com os quais convivem” (VITAL, 2012, f. 19). A autora apresenta o problema “*como educar para conviver com a diferença?*” (ibid., f. 19). Propõe a investigação a fim de contribuir neste debate com o enfoque na educação infantil. Assim, o objetivo da tese busca “investigar as interações entre crianças, com o objetivo de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas.” (VITAL, 2012, f. 20).

Após a problematização acerca da infância e da educação infantil, apresentando contribuições da Psicologia e da Sociologia da Infância, a autora constrói sua fundamentação na reflexão sobre preconceito e educação com base na psicanálise, sobretudo com as contribuições de Freud, além da psicologia social, desenvolvendo, principalmente, os conceitos de *atitude* e de *preconceito*. Argumenta com Adorno sobre a importância da educação da primeira infância e da escola como espaço de descoberta e de possibilidades de promoção da reflexão crítica embasada em Paulo Freire.

A autora descreve que, diante do objetivo, optou “pela abordagem qualitativa, inspirada nos estudos etnográficos, propícia para conhecer a maneira de viver e as experiências das pessoas (atitudes, expressões, comportamentos)” (VITAL, 2012, f. 55). A investigadora também apresenta a pesquisa com crianças, ressaltando a importância de escutá-las e o desenvolvimento dessa metodologia num movimento de reconhecimento desses sujeitos, enfatizando que:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tenha desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, que se manifestam nos seus movimentos, nas suas ações, na sua fala, nas suas expressões, que foram construídas historicamente na cultura do meio social em que vive. (VITAL, 2012, f. 58).

Como local de desenvolvimento da investigação foi escolhida uma Escola de Educação Infantil (EMEI), da cidade de São Paulo. Na instituição havia cem crianças de três a seis anos de idade matriculadas durante a investigação – segundo semestre de 2010. A pesquisa foi realizada durante quatro meses em dezesseis encontros semanais que variaram entre períodos matutinos e vespertinos. A turma de quatro a cinco anos com quem a investigação foi construída, era composta por vinte crianças, cinco meninos e quinze meninas. Contudo, três meninas tinham três anos de idade que, “segundo a diretora, foram matriculadas nesse grupo por não haver sala formada para essa faixa etária” (VITAL, 2012, f. 60). A autora destaca que era o primeiro contato com a escolarização para todas as crianças desse grupo e que elas estavam há pelo menos seis meses na instituição.

O pedido de autorização para a realização da investigação foi concedido e assinado pela coordenação da EMEI e pelos pais. Segundo a autora, as crianças também foram consultadas. A observação, assim como o registro dos acontecimentos e impressões em diário de campo, foram os instrumentos utilizados. Vital (2012) descreve que:

Foram longos períodos de observação e este período se fez necessário para que eu pudesse entender e validar o significado das ações dos (as) participantes, de forma que este fosse o mais representativo possível do significado que as próprias crianças dariam à situação interpretada. (f. 60).

A autora ainda ressalta que além de valorizar as observações, em paralelo, realizou interpretações e utilizou conversas informais no levantamento dos fatos. Procurou não provocar alterações no ambiente e registros de gestos, de falas e de interações entre as crianças e com as docentes.

Quanto ao processo de análise, Vital (2012) destaca que com a organização do material de acordo com as situações, após a leitura se realizou o agrupamento em três categorias de análise: “Na primeira, estão presentes as situações que envolvem as questões de gênero. Na segunda, as que envolvem as diferenças físicas significativas e na terceira, a diversidade religiosa.” (f. 64). A investigadora ressalta que as mesmas emergiram dos conteúdos que mais se destacaram, buscando a identificação de “atitudes, expressões e comportamentos que apresentaram certa tensão e intensidade nas interações entre as crianças.” (ibid., f. 64). A análise se dá ao longo da descrição da turma e de atividades em um movimento de relação das possíveis interpretações com base nos aportes teóricos, agrupando algumas situações em detrimento das três categorias.

Segundo Vital (2012) as análises

evidenciaram atitudes preconceituosas entre as crianças no que se refere às questões de gênero, diferenças físicas significativas e religiosas. Também demonstraram que as crianças não tinham oportunidade de discutir sobre essas atitudes, nem de serem ouvidas, em decorrência da postura e da falta de intervenção por parte da professora. (VITAL, 2012, f. 7).

Nas conclusões, ressalta a importância da educação da criança pequena na formação da personalidade e sugere a ação da escola e dos professores, oportunizando o diálogo sobre assuntos relacionados às suas interações e dirigindo a educação não “para a individualidade, mas para a convivência nas diversas relações sociais.” (VITAL, 2012, f. 89).

Guimarães (2007) tem como tema a “Percepção das Crianças de cinco anos de idade em relação a um espaço público – a Praça Doutor Chaves” (f. 10) e ressalta sobre a

importância da pesquisa para o campo educacional quando apresenta a convicção “da escassez de estudos sobre as percepções infantis em relação a um espaço público, particularmente, sobre uma praça” (ibid., f. 183). A autora defende que a aliança do desenvolvimento tecnológico e econômico tem colaborado com o aumento da interferência depredatória do ser humano na natureza, o qual busca satisfazer seus desejos que são decorrentes das exigências capitalistas, gerando assim “conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos nele contidos” (GUIMARÃES, 2007, f. 19). Dessa forma, a autora destaca que o objetivo central da pesquisa consiste em “investigar que percepções têm as crianças de cinco anos sobre o meio ambiente, delimitando um espaço específico – a praça - e aprofundar os estudos referentes à educação ambiental na Educação Infantil” (ibid., f. 19). A autora ainda buscou verificar a existência de diferenças nas percepções das crianças de mesma idade e sobre um mesmo local, mas localizadas em diferentes bairros, classes sociais e redes de ensino – pública e privada.

A metodologia de aspecto qualitativo não experimental foi montada com o aporte da Fenomenologia e a utilização de dois instrumentos em complementariedade: uma entrevista com seis questões abertas e a análise de um desenho produzido pelas crianças aliado à oralidade. Oitenta e oito crianças de quatro Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública, localizados em pontos periféricos da cidade e oitenta e três crianças de duas instituições escolares da rede privada localizados na região central da cidade, participaram do estudo. Este envolveu uma *aula passeio* com a professora e toda turma na praça Doutor Chaves, núcleo histórico e origem da cidade de Montes Claros/MG. Após a exploração do local, foi respondido um questionário de pesquisa em grupos formados com quatro crianças. Ao retornar à escola após a realização da visita à praça, houve o registro de suas percepções por meio de um desenho realizado com folha e lápis de cor pelas crianças. O desenho foi interpretado junto à transcrição da fala das crianças sobre sua produção através da análise do desenho infantil.

As entrevistas foram categorizadas, as respostas convergentes e os desenhos foram analisados, segundo a autora, de forma geral e utilizados ao longo da tese para evidenciar as categorias de análise e o referencial.

Os resultados obtidos demonstraram que as crianças de cinco anos possuem percepções diferenciadas por pertencerem a classes sociais e redes de ensino diferenciadas. As pertencentes a um nível social mais baixo (Grupo 1) não conheciam a Praça Dr. Chaves, mas brincam em praças próximas às suas residências com certa frequência acompanhadas ou não dos pais. As crianças pertencentes à classe social alta (Grupo 2) conhecem a Praça Dr. Chaves,

brincam nesta praça esporadicamente em companhia de seus pais, mas não brincam em outras praças ou não há praças próximas às suas residências. As crianças do Grupo 1 percebem a praça como um local para brincar e cheia de novidades, do Grupo 2 como um local para passear e, por já conhecerem este local, não demonstraram muita curiosidade. Em ambos os grupos, a praça representa um local para o lazer cuja função está intimamente entrelaçada com as condições sociais de utilização deste espaço. (GUIMARÃES, 2007, f. 10).

Além da autora destacar a praça como um lugar de lazer fundamental na percepção das crianças, também apontou que se evidenciam nos grupos a interferência dos meios de comunicação em seus relatos sobre os brinquedos que gostariam que estivessem na praça e que a escuta das crianças é importante tanto para a educação, quanto para a administração do espaço público.

Silveira (2005) descreve que no ano de 2003, quando iniciou a coleta de dados para a realização da pesquisa para a tese, conta que com as leituras e as discussões em um grupo de estudos sobre o referencial teórico de Gilles Deleuze e Michel Foucault, e com o questionamento das crianças sobre a presença da autora na escola – escrevendo e observando brincarem, ou ainda, brincado com elas – levou-a, num movimento de escuta, a modificar o foco e a proposta da pesquisa. Sua primeira proposta consistia na análise de como “o brincar é uma atividade atravessada pelas categorias de classe social, de gênero e de etnia” (SILVEIRA, 2005, f. 9) com crianças de cinco anos. Percebendo que elas não falavam apenas sobre brincar, mas também sobre a escola e suas vidas, passou do foco na análise das categorias apresentadas para a discussão das possibilidades de elaborações de estratégias metodológicas que se aproximam das falas das crianças – o próprio desenvolvimento metodológico como propósito. A autora destaca que:

Assim, o objetivo deste trabalho foi se configurando com ênfase na construção de uma metodologia e de procedimentos metodológicos, no qual se busca uma aproximação da criança de cinco anos de idade, para a produção de falas e imagens, principalmente, sobre a escola de educação infantil. (SILVEIRA, 2005, f. 10).

Dessa forma, Silveira (2005) descreve que o início da coleta de dados se desdobrou por este objetivo, através da observação, inicialmente com registro em diário de campo e, posteriormente, também realizando filmagens que possibilitavam a visualização de detalhes. Na continuidade, a autora descreve que foram desenvolvidas entrevistas norteadas por alguns temas com “vinte e seis crianças, sendo doze meninas e quatorze meninos. Dentre as crianças sete eram negras ou pardas e dezenove brancas” (SILVEIRA, 2005, f. 43). Essas entrevistas

foram gravadas, transcritas e utilizadas como fonte e objeto de análise. Também foram produzidas por três meninas e dois meninos, imagens fotográficas e falas sobre as imagens. A investigadora enfatiza que por meio das entrevistas e das fotografias foi possível perceber como as crianças viam, o que mais lhe chamavam a atenção, e como falavam sobre o que destacavam. Sobre a produção das fotografias Silveira (2005) relata que

A produção das fotografias foi um procedimento no interior dessa metodologia, como uma ferramenta perceptiva posta a serviço das crianças, pois ao registrar essas imagens e, ao vê-las reveladas, as crianças faziam o exercício de ver a escola com maior acuidade e assim, produziam falas e percepções geradas a partir de um olhar mais detalhado.

O estudo se desenvolveu entre os meses de junho e de agosto no período da manhã, em uma escola pública municipal de educação infantil localizada em um dos bairros da cidade de São Carlos, São Paulo. A autora relata que durante a pesquisa foi desenvolvendo diversas estratégias para qualificar os instrumentos. Também relata que as crianças gostavam de conversar e fazer entrevistas, e que após realizar as transcrições percebia que as respostas eram curtas e objetivas. Além disso, relata:

[...] as crianças têm um jeito peculiar de falar, diferente dos adultos. Às vezes, as crianças respondiam à pergunta, mas dando continuidade à resposta anterior, de algo que ela deixou de falar. Em algumas outras ocasiões, elas falavam de algo que associavam livremente, dando respostas completamente diferentes à pergunta feita.

[...] Em algumas falas também foi possível perceber que as crianças tomavam certas palavras da pergunta e respondiam o que significava para elas aquele termo (SILVEIRA, 2005, f. 51-52).

A autora sublinha o esforço metodológico para desenvolver uma pesquisa que não se contente em falar *das*, *sobre*, ou *por* as crianças, mas buscando falar *com* elas. O estudo apontou que de alguma forma a *amizade* e a *brincadeira* foram temas que se encontraram em todas as falas das crianças a partir da metodologia desenvolvida e, na maioria das fotografias, retratam seus amigos. Também registra que, de acordo com a variação da distância na observação, altera-se a percepção dos fatos e que assim como um ambiente em que a criança se sinta à vontade para falar, é importante para a compreensão de suas falas e exemplos a existência de uma proximidade, de um convívio, para que as informações não estejam segmentadas ou pela metade. Silveira (2005) conclui que o estudo, além de permitir a aproximação com as crianças de cinco anos, possibilitou a elas a reflexão sobre a “escola, as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem, possibilitando a produção de

novas falas sobre esses assuntos. A aplicação metodológica faz com que a criança pense sobre a escola e veja coisas diferentes do que ela já viu.” (f. 168).

4.2 CARACTERÍSTICAS E DESTAQUES QUE SE APRESENTAM NA ANÁLISE

Olhando atentamente para as razões que são colocadas como promotoras dos problemas investigados na sua relação com o contexto através das análises, é possível dizer que a maioria dos estudos são impulsionados por temáticas vinculadas a questões bastante amplas. De alguma forma, nota-se que o fenômeno da globalização mais recente (GADOTTI, 2000; MIGNOLO, 2011), sobretudo na expansão do modelo de produção capitalista e das medidas neoliberais se não são a causa direta do problema estão vinculadas com as mudanças sociais que esses fenômenos auxiliaram a produzir. É importante pensarmos sobre os vínculos que essa lógica apresenta na relação da globalização com a universalização de projetos nascidos na invenção da modernidade. Assim como as mudanças que ampliam e aprofundam a subalternização, a exploração da mão de obra produtiva, a criação de mercados, o controle do gênero, a propagação de valores baseados em uma homogeneização.

Os estudos de Santos (2013) e de Guimarães (2007) relacionam a problemática, situando-a em um contexto que está diretamente ligado às mudanças sociais promovidas pela influência do capitalismo. A sociedade que torna o aniversário em um espetáculo e a necessidade de estabelecer outras relações com a natureza são frutos dessa influência. Os trabalhos citam o consumismo, o individualismo e o papel da mídia como promotora desses valores da sociedade do consumo. Essa influência da mídia apareceu em todos os estudos na relação com a infância e nas estratégias do mercado em formar consumidores. No estudo de Ferreira (2014), essa relação está vinculada à influência das mídias digitais sobre a cultura lúdica.

Campos-Ramos (2015) situa seu estudo através das possíveis influências que a mudança da política nacional do Ensino Fundamental de Nove Anos podem ter sobre as crianças e a cultura. A autora localiza a mudança da política brasileira em uma tendência mundial da “expansão da educação básica e da matrícula obrigatória aos seis anos no Ensino Fundamental” (ibid., f. 30).

Nas pesquisas de Nunes (2012), Vital (2012) e Silveira (2005) as relações entre a problemática e o contexto estão mais vinculadas com concepções que orientam a prática com as crianças. No caso de Nunes (2012) está vinculada com os conceitos de *criança*, de *infância*

e de *educação infantil*. Já Vital (2012) a relaciona com a promoção da *educação para a diferença*, no sentido de problematizar o preconceito. Silveira (2005) tem em sua discussão o debate das relações *com* as crianças, mais especificamente, do desenvolvimento de metodologias de pesquisa. Seu impulso também foi teórico no sentido de as leituras realizadas promoverem questionamentos quanto à sua relação com a pesquisa e principalmente com os sujeitos da pesquisa – quando eles também a questionam e se interessam por sua atividade.

Essa primeira característica, que de alguma forma é a relação da temática e do problema de pesquisa com o contexto, apresenta outro elemento em comum entre as pesquisas: o contexto local e o espaço onde as pesquisas empíricas se desenvolveram. Um dado importante é que em todas as pesquisas houve o desenvolvimento de atividades de pesquisa e acesso às informações das crianças em instituições públicas de ensino. Além da característica pública, soma-se o fato do nível de ensino. As escolas de Educação Infantil estiveram presentes em todas as pesquisas. Mesmo Santos (2013), que desenvolveu um estudo sobre os significados dos aniversários, acompanhando em campo as festas e entrevistando crianças nesse local no dia do aniversário, ressalta a escola como lugar privilegiado para a pesquisa. Tanto para obtenção de informações sobre as crianças – como documentos e certidões de nascimento – quanto ao contato direto com as crianças e desenvolvimento de atividades de diálogo e entrevistas. No estudo de Guimarães (2007), que tem sua atividade de pesquisa com as crianças em uma praça pública, encontram-se a presença dessas instituições. Na pesquisa, foram desenvolvidas atividades como a produção de um desenho e falas sobre a aula passeio na praça, além da escola fornecer informações sobre as crianças. No entanto, como a autora tinha em seus objetivos a investigação da existência de diferenças nas percepções das crianças em função de sua classe social e rede de ensino em que estuda – pública ou privada – também participaram da pesquisa instituições particulares.

Para a problematização dessas evidências é importante a reflexão sobre a escolha dos locais de pesquisa. É possível relacionarmos tanto a visão crítica de Rosenberg (1984) na relação à educação da criança, quanto a importância da ação da (des)colonialidade na própria pesquisa com a escolha do local onde se possa pesquisar esse problema. Nesse sentido, o foco do estudo seria um elemento decisivo. A influência da entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental (EF) e o processo de transição entre o final da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do EF, ou seja, o estudo das mediações que podem ocorrer nesse processo coloca como um local potencial de estudo as escolas desses níveis, EI e EF, como é o caso do estudo de Campos-Ramos (2015). Assim, também a importância da promoção de uma educação que discuta o preconceito e promova práticas de acordo com o paradigma da

diversidade no desenvolvimento e formação com as crianças que estão na educação infantil, além da normatização do compromisso do estado como argumenta Vital (2012) em seu estudo. Ou ainda, no caso de Nunes (2012), a proposta de problematização dos conceitos de *criança, infância e educação infantil* a partir das redes de *sentidosproduções* compartilhados nos currículos e potencializados na pesquisa com as crianças, têm o contexto da educação infantil como principal local de desenvolvimento dessas redes, portanto, potencial para a investigação.

O único estudo que (re)constrói-cria seu tema a partir já do contato com o campo empírico estudado, foi a pesquisa de Silveira (2005), onde a autora passa de uma proposta de análise da influência das categorias de *classe social, gênero e etnia* no efeito produzido pela leitura do referencial – Deleuze e Foucault à outra proposição. No contato com os questionamentos e o interesse das crianças sobre a presença da pesquisadora na escola de educação infantil e ao escutar as crianças, a autora ao invés de analisar as categorias de classe social, gênero e etnia, passa a construir uma proposta de estudo que toma como foco *a produção de falas e imagens de crianças sobre a escola de educação infantil*. Com isso, o objetivo passa a ser a busca de uma aproximação com a criança de cinco anos. Portanto, nesse caso o esforço da pesquisadora de escuta a motiva a problematizar o que esse movimento pode produzir.

Ferreira (2014) argumenta embasada em Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino (2009), que a escolha do espaço escolar se justifica na possibilidade do “acesso a um vasto número de crianças de contextos distintos” (f. 73). No mesmo sentido do que argumenta Ferreira, podemos entender que Santos (2013) se fundamenta sobre a mesma perspectiva quando salienta a importância da escola no acesso às crianças e, na caracterização da escola, destacando que é “composta por crianças de diferentes classes sociais residentes em diferentes bairros do Rio de Janeiro” (f. 129). Contudo, espera-se que as características do contexto estudado sejam consideradas no estudo, tanto para justificativa, desenvolvimento, análise e níveis de generalização possíveis nas conclusões, pois elas compõem o campo estudado (MINAYO, 2015; TRIVIÑOS, 2012; BARDIN, 2012). Nesse sentido, o estudo que explicitou um esforço metodológico de elaboração e de descrição na tese para a escolha das instituições, foi a pesquisa de Guimarães (2007), na qual a autora especificou os critérios e demonstrou a preocupação com a representatividade da amostra e/ou instituições participantes – público que atende, número de participantes, idade, localização geográfica de acordo com as classes sociais que habitam a cidade, além das explicitações sobre a praça onde se desenvolve a aula

passeio, que mostra-se representativa na relação com o estudo, destacando também a ligação histórica com a cidade.

Outra questão que pode ser refletida é a relação das pesquisadoras com o contexto. Ferreira (2014), ao argumentar sobre a escolha do município, defende que não havia sido realizado nenhum estudo sobre a temática abordada naquele município, o que lhe auxilia na argumentação sobre a classificação que a autora utiliza na descrição metodológica, nomeando-o como um estudo de caso. Contudo, na argumentação, a autora também descreve que “é habitante deste município desde os seus onze meses de idade.” (FERREIRA, 2014, f. 181). Nenhuma relação ou aprofundamento sobre esse último item foi encontrado, mas chama a atenção, pois em outro estudo, a pesquisa de Nunes (2012) além de argumentar que reside na cidade desde a infância, menciona ao longo do texto as experiências enquanto professora de Educação Física na Educação Infantil, em instituições públicas e privadas do município e da região. Na pesquisa de Santos (2013), a autora também descreve que trabalha como docente na instituição há mais de dez anos. Guimarães (2007), igualmente, evidencia a existência da experiência de docência no município estudado. Vital (2012) não descreve relação com a instituição, mas se encontra a menção do trabalho voluntário da autora com crianças de baixa renda, na periferia da cidade de São Paulo. Encontramos na descrição da instituição na qual a autora realizou a pesquisa, que a mesma se localiza na região central de São Paulo, e que as crianças provêm de famílias de baixa condição socioeconômica, filhas de trabalhadores da região.

Apesar de não serem encontradas evidências expressas nas outras pesquisas, da proximidade ou relação com o município onde se localiza a instituição na qual foram desenvolvidas atividades de pesquisa, cruzando os dados encontrados nas pesquisas com os currículos *Lattes* das pesquisadoras, podemos afirmar que cinco das sete pesquisadoras têm experiência no trabalho com a educação básica. Atualmente, todas são professoras no ensino superior e, em alguma medida, trabalham com temas relacionados com a pesquisa e com a formação de professores. Algumas das pesquisadoras já eram docentes em instituições de ensino superior no momento da pesquisa. Vale apontar que a única pesquisa que teve presente no contexto de desenvolvimento instituições particulares, Guimarães (2007), ressalta a dificuldade de obter permissão para o desenvolvimento da pesquisa com mais instituições particulares. Será esse o motivo de todas as instituições as quais participaram das pesquisas serem públicas? É um questionamento a ser realizado, mas que não é possível de ser respondido na análise do conteúdo das pesquisas descritas nas teses.

É relevante destacar, que encontramos nas relações entre os contextos dos estudos quanto às questões de pesquisa, a escolha dos locais, as metodologias, a influência dos aportes teóricos e a presença da indicação de instituições, turmas, participação da rede de contatos, a solicitação de indivíduos para participar, além da importância da possibilidade de construção de uma boa relação com os sujeitos. Este é o tema que seguiremos a analisar e problematizar dentro da importância da participação para esta pesquisa.

4.3 POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Após a apresentação de cada uma das pesquisas analisadas, características e destaques que emergiram na análise, apresentaremos a partir de um quadro síntese os elementos e questionamentos que compõe nossa leitura crítica das pesquisas *com* crianças apresentadas nas teses analisadas. A sistematização está organizada com base na problematização e nas interpretações da participação infantil nas pesquisas.

Quadro 4. Síntese da análise da produção de conhecimento nas pesquisas com crianças.

CONTEXTO	SUJEITOS	PARTICIPAÇÃO	CONHECIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> •Educativo e familiar (Escola, casa, praça/parque, Shopping, Jardim, Museu, <i>playground</i>, Casa de festa, Limusine); •Características dos locais/espacos da pesquisa; •Aspectos sociais/coletivos, sujeitos que integram o ambiente; •Circunstâncias, fatos, eventos ligados às atividades/rotinas; 	<ul style="list-style-type: none"> •Crianças, protagonistas, sujeitos infantis; •Atitudes, expressões, gestos, comportamentos individuais e coletivos; •Relações entre os sujeitos; •Sentimentos; •Entendimentos e visões sobre as coisas; 	<p>Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> •Participativas; •Atentas; •Cooperativas; •Comunicativas; •Espontâneas; •Expressivas; <p>Pesquisadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Pesquisadoras observadoras; •Alteração de momentos passivos-ativos; •Participativas; 	<p>Metodologias, instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Pesquisa do Cotidiano escolar; Pesquisa Intervenção; Estudo de caso; Cartografia; Observação Participante; •Desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; •Gravações, filmagens, fotos, registros em diário de campo; •Entrevistas, grupos focais; •Desenhos; •Participação/complementação com adultos; <p>Orientações teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Teoria Crítica, Teoria da Complexidade, Pós-estruturalista, Pós-moderna, Estudos Culturais, Materialismo dialético, Fenomenologia, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da infância e Psicanálise;

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material e na proposta metodológica, 2017.

O esforço de caracterização dos contextos das teses não é uma tarefa simples devido ao número de estudos e a sua variedade quanto aos seus objetos. Contudo, algumas compreensões partilhadas os aproximam. A principal delas é a compreensão de que as crianças são capazes de expressar aquilo que pensam e sentem em relação a uma determinada coisa ou circunstância. Sendo assim, é possível encontrar nos estudos os esforços de compreender os sentidos e a produção dos mesmos em diferentes contextos. Dessa forma, o próprio contexto no estudo também está em uma relação de mediação e participa na produção desses sentidos. Por isso, uma das características que podemos trazer sobre os contextos é a dimensão educativa.

Essa característica também pode estar justificada pela presença das escolas. Ela se apresenta para além de um contexto onde as crianças estão. Os estudos, enquanto produtores de conhecimento como possibilidade de colaboração com a educação e com esses contextos apresentam essa intencionalidade em suas justificativas, o que evidencia essa dimensão educativa. Mas, não se limita apenas à educação de maneira dirigida à instituição escolar, porém de forma ampla à sociedade, aos pesquisadores e aos adultos de maneira geral. Assim, os estudos são desenvolvidos em diferentes espaços: na *escola*, na *casa*, na *praça/parque*, no *jardim*, no *shopping*, no *museu*, no *playground*, na *casa de festas*, na *limusine* e em contextos sociais *familiar*, *escolar*, *público*, *privado*, além da relação da produção de sentidos pelas crianças.

Nas teses, as autoras procuram apresentar, inicialmente, uma descrição, situando o espaço, informando sua localização e suas características como: aspectos físicos, banheiros, refeitórios, praças, número de salas, brinquedos, limpeza, presença da natureza coberto/descoberto, tamanho pequeno/grande, amplo, fechado-cercado e/ou aberto e acesso livre ou restrito. Outras características descritas são quanto aos sujeitos que formam o contexto, por exemplo, idade, composição familiar, filhos de quais tipos de trabalhadores, onde trabalham os pais, classe social/renda familiar. Nem todos os estudos declaram esses dados, mas se cruzarmos os estudos que descrevem essas informações de acordo com as condições econômico-sociais e com a preocupação das pesquisadoras argumentada na referência ao local das escolas estão situadas, é possível afirmar que a maioria dos estudos foi desenvolvido com crianças de diversas condições socioeconômicas, contudo, todos desenvolvidos em cidades.

Essas informações possibilitam ao leitor conhecer o contexto no qual se desenvolve a atividade de pesquisa. Entretanto, poucos estudos retomam esses elementos, seja na análise, seja na interpretação ou mesmo no momento de elaborarem generalizações nas conclusões.

Notamos que poderia ser uma oportunidade de aprofundamento e discussão acerca das relações que são encontradas nos contextos e que integram a produção do fenômeno, porém, são pouco utilizadas. Uma relação pode estar na própria lógica de produção de conhecimento científico, que por um lado pode ser fruto da presença das heranças da ciência positivista, ignorando alguns elementos e atendo-se ao “foco” de estudo, mas por outro, a ação do capital que pressiona a produção do conhecimento, em termos de tempo, influenciando na qualidade, assim como o conteúdo. Talvez além de ser trabalhoso e consumir tempo, ainda seja um conhecimento que atenta contra as próprias lógicas dominantes na sociedade. Nesse sentido, a (des)colonialidade pode ser potente para um comprometimento com a crítica ao contexto onde as pesquisas são desenvolvidas.

Nas descrições que compõem os contextos também se encontrou uma preocupação com a avaliação desses espaços quanto às possibilidades aos sujeitos como liberdade, autonomia, alegria. Nessa perspectiva, também relacionada a distintos momentos com avaliações a respeito do posicionamento e do comportamento dos sujeitos, informando, por exemplo, se conversavam, se eram assíduos e como reagiam com determinada dinâmica ou proposta desenvolvida. Nesse sentido, a presença da música, da dança e da brincadeira tem muita importância para as crianças.

Crianças brincando, cantando, correndo, fazem parte das ações e dos contextos das pesquisas, mas também a existência de queixas, protestos e desafio. Encontrou-se registro da reação dos adultos ameaçando retirar a possibilidade de brincar e se movimentar. Nos estudos, a avaliação de pouca atenção dos adultos às necessidades das crianças, às suas atividades, ao tempo de atenção e a preferência das crianças ao brincar, encontra-se presente. Assim também a reação das crianças com diferentes características desde a ação e a resistência ao condicionamento, por exemplo, não tocar determinado doce, pois faz parte da mesa de enfeite do aniversário, ou aguardar a professora auxiliar na realização de uma tarefa que outros colegas desempenharam sem auxílio da professora, porque esta sempre o faz ou entende que seja necessário no caso dessa criança.

Quanto ao contexto escolar são descritas diferentes atividades: livres, dirigidas, onde as crianças participam da contação de histórias, atividades de colorir, recorte, colagem, assim como dias dedicados “ao brincar”, onde as crianças podem trazer à escola seus brinquedos de casa para brincar na instituição com seus colegas, além das atividades de higiene, de alimentação. Destaca-se o trabalho de outros profissionais além da professora regente da turma, por exemplo, professores “de planejamento” ou de educação física, que compõem as rotinas das instituições. Nas descrições e reflexões sobre os contextos também se encontraram

críticas positivas e negativas quanto às propostas. Questionou-se a organização e a intencionalidade delas, como também se apontou o esforço de diferentes profissionais que integram o espaço escolar, destacando a importância não apenas do professor regente da turma. Além disso, percebeu-se que os estudos apesar de apresentarem diferenças relativas ao foco e ao posicionamento teórico, de maneira geral, apresentam uma diferença entre o que os adultos valorizam para aquele contexto e o que as crianças veem. No geral, independente do que os adultos propõem, as crianças esperam poder brincar, interagir e partilhar com seus pares. Nesse sentido, na avaliação das crianças esses são critérios que atribuem sentido e qualidade nos contextos onde estão.

Quanto aos **sujeitos**, encontra-se nos estudos, o esforço de explicitação da compreensão sobre os conceitos de infância e de educação infantil, vinculados por meio da crítica ao adultocentrismo e aos progressos no reconhecimento das crianças enquanto seres que vivenciam, partilham e produzem uma cultura infantil com seus pares e com a cultura em que vivem. Os estudos demonstram através de uma revisão bibliográfica que contém conhecimentos de diferentes áreas: História, Educação, Psicologia e Ciências Sociais, em particular, a Sociologia da Infância, que tem forte reconhecimento no processo de valorização e desenvolvimento científico. Dessa forma, a criança é apresentada como os sujeitos da pesquisa.

Com relação ao contexto, é identificada uma preocupação metodológica de explicitação da amostra, que se justifique de acordo com o objetivo da pesquisa, descrevendo dados em relação aos “sujeitos da pesquisa”, a criança, como: origem, idade, gênero, raça e credo. Esse é o movimento realizado nas pesquisas, normalmente, no processo de descrição do campo empírico, mas também pode ser encontrado no resumo, nas introduções, ou de forma geral acompanhando o termo crianças para adjetivá-lo.

As crianças aparecem nos estudos como sujeitos intensos, que se movimentam, correm, pulam, falam, brincam, interagem e respondem de maneira objetiva de acordo com a forma que compreendem a partir de suas experiências e vivências. Apresentam atitudes inesperadas, surpreendentes, encantam, aborrecem, provocam diferentes reações, fazem rir, desafiam a autoridade e/ou autoritarismo do adulto, motivam estudos e discussões ao viver *com* elas. As crianças são apresentadas nos estudos e em muitos de seus contextos como protagonistas, mas nesse sentido, também se mostram incompreendidas/incompreensíveis e/ou difíceis de entender por suas particularidades: forma de ser, de ver, pensar, compreender e comunicar. Assim, os estudos se apoiam no conhecimento existente e também ressaltam a importância de investigar, de escutar e de conhecer as crianças e as diferentes possibilidades

desses sujeitos viverem. Por isso, também preocupa que sejam pouco aprofundados os resultados dos esforços no sentido de produção de um avanço acadêmico científico do conhecimento na caracterização das particularidades das crianças e das infâncias nos diferentes contextos. Através das leituras, identificam-se características gerais e pouco diferenciadas das leituras teóricas apresentadas. Ademais, é evidente o relato da dificuldade de elaboração de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de estudos *com* as crianças e a leitura de nossa história a partir de uma visão eurocêntrica.

Em contrapartida, às dificuldades metodológicas de elaboração de estudos *com* as crianças, o que foi encontrado sobre **a participação das crianças**, enfatizam positivamente suas disposições. As crianças são qualificadas como: cooperativas e expressivas, buscando diferentes estratégias para comunicar o que sentem, pensam e querem. Participaram de entrevistas realizando desenhos, conversas individuais e em grupo. Além do mais, brincaram de entrevista, produziram registros fotográficos, refletiram sobre o que pensam sobre assuntos questionados pelas autoras, sobre o que mais gostam e do que não gostam. Pediram para participar das pesquisas, enfatizando que tem algo a dizer.

Se expressa um aumento no comprometimento das crianças *com* as pesquisadoras com o avanço dos processos investigativos. Evidencia-se que à medida que as crianças sabem do interesse em entrevistá-las, escutá-las, e que as pesquisadoras viabilizam um vínculo comprometido e sensível à dinâmica de participação, há um aumento no interesse em participar das dinâmicas de investigação. Quanto a isso, vale dizer que se notou a importância de processos preocupados com o respeito ao tempo necessário para o estabelecimento de vínculos e de conhecimento das linguagens, dos sujeitos e das realidades. Processos mecânicos de obtenção de dados caracterizaram-se por passividade das crianças.

A **participação das pesquisadoras** foi fundamental para as participações das crianças. A revisão e a leitura das produções acadêmicas resultaram em reflexões sobre as possibilidades de pesquisa e de elaborações de instrumentos e de roteiros. O processo de observação e de elaboração de estratégias para a pesquisa não dependeu apenas das revisões teóricas, mas também procedimentos éticos, científicos, indicações de redes de relacionamento, de diretoras, sugestões de professoras, sensibilidade para quebrar roteiros e abandonar estratégias que a materialidade do campo e das relações impôs. Além da imagem de pesquisadora, as autoras eram identificadas como professoras, tias, mulheres, adultas, convidadas, intrusas, curiosas, interessadas, mediadoras, observadoras, fotógrafas, escribas, alguém para conversar, para fotografar, para reclamar, para brincar, para falar em casa e alguém diferente.

Quanto ao processo de construção do **conhecimento**, esse esteve marcado pelo esforço científico de desenvolvimento de um projeto de pesquisa reconhecido pela comunidade acadêmica, que teve aprovação científica e foi publicado em formato de tese. A análise dos conteúdos, mais especificamente das pesquisas *com* crianças, revelou a elaboração de questões em conformidade com problemáticas contemporâneas, que podem ser vinculadas especialmente com o processo histórico de globalização capitalista neoliberal. A escola, sobretudo, a educação, esteve presente desde a revisão do conhecimento existente da legislação e dos desafios a ela atribuídos até o desenvolvimento da pesquisa e também da justificação. As diferentes correntes teóricas e teorias do conhecimento: Teoria crítica, Teoria da complexidade, Pós-estruturalista, Pós-moderna, Estudos Culturais, Materialismo dialético, Fenomenologia, Psicologia na área do Desenvolvimento, Sociologia da Infância e Psicanálise ofereceram subsídios na constituição dos problemas de pesquisa, na escolha dos métodos e elaboração das metodologias. Foi possível perceber a importância da cultura e do contexto presentes na construção dos sujeitos e na formação do fenômeno estudado. Nesse sentido, em maior medida, foi possível encontrar nas teses analisadas, a influência da visão pós-estruturalista em diálogo com diferentes campos: filosofia, sociologia, psicologia e educação.

A observação, as entrevistas e a elaboração de desenhos foram os principais instrumentos encontrados para desenvolver as reflexões com as crianças. Entretanto, não foram os únicos, estando estes em diálogo com diferentes combinações metodológicas e aportes teóricos. A classificação qualitativa apresentou-se em todas as pesquisas com o suporte de diferentes estratégias, sejam estudos de caso, de pesquisa do cotidiano escolar, pesquisa intervenção, cartografia, observação participante com apoio de registros em diário de campo, fotografias, vídeos, áudios. Os conteúdos dos registros de áudio e filmicos foram transcritos e problematizados através de diferentes técnicas de análise, dentre elas: análise de conteúdo, análise da conversação, análise temática, análise dialógica, análise multimodal, análise do desenho aliado a oralidade, além de outros procedimentos elaborados pelas autoras.

O conhecimento produzido no processo de pesquisa não contou exclusivamente com as informações construídas com a participação das crianças. As autoras, além de consultar documentos nas escolas, realizaram entrevistas e aplicaram questionário como forma de obterem informações que auxiliassem na problematização. É importante afirmar que a preocupação ética com os contextos e os participantes envolvidos foi encontrada em todas as pesquisas. Mas as resoluções e posicionamentos quanto aos processos de identificação dos indivíduos, da instituição, e ainda, o uso de outros dados como renda foram assumidos em negociação com os sujeitos e o posicionamento da pesquisadora. O uso de termo de

consentimento e a consulta aos sujeitos, dando a liberdade de deixarem a pesquisa a qualquer momento, também foram preocupação. No entanto, essa análise a partir do conteúdo se limita ao que pode ser inferido a partir do texto, portanto, nem todas as perguntas que surgem ao processo de pesquisa e construção do conhecimento podem ser respondidas.

Nesse sentido, é relevante destacar que as pesquisas apontam um posicionamento das crianças de colaboração nessa construção do conhecimento, entretanto, também são registrados lamentos, queixas e choro, que são relacionados com as dinâmicas estabelecidas nas pesquisas e também a perdas resultantes delas para as crianças. Percebeu-se um comprometimento com as crianças e se intui que essas situações ocorreram no sentido de auxiliar a criança para minimizar as dificuldades.

Sendo assim, algumas contradições e desafios se encontram presentes como: a superação de visões dicotômicas quanto ao brincar em relação ao aprender. Mesmo com a presença de autores, os quais integram as revisões teóricas, que enfatizam na brincadeira o processo lúdico de aprendizagem, de construção das compreensões, essas visões podem ser identificadas em alguns trechos e instrumentos de análises. Assim, o atendimento às necessidades e cuidados básicos das crianças que algumas famílias não proporcionam por diferentes motivos.

Os desafios são concretos e devem ser assumidos por toda a sociedade e não apenas pela escola, pela família, ou pela academia, mesmo que estas tenham papéis fundamentais nesse processo. Poderemos avançar de maneira mais significativa com o comprometimento de mais setores e instituições, modificando práticas, políticas, formas de pensar, compreender, ser e viver.

Refletindo sobre essas pesquisas que estão distribuídas ao longo de uma década, ficam os questionamentos sobre: O quanto avançam? O quanto se diferenciam? Talvez muito mais nas opções teóricas e pelos meios, lugares e contextos nos quais se desenvolveram. Também queremos contribuir com a reflexão acerca das pesquisas *com* crianças, com a educação e com a sociedade. Parece-nos um indicativo que **o interesse dos participantes** seja considerado na elaboração dos processos participativos nas pesquisas. Como as próprias pesquisas analisadas mostraram, a participação se qualifica ao longo do processo, ou seja, *aprende-se a participar, participando* (WEYH, 2011; STRECK, EGGERT, SOBOTTKA, 2005). O envolvimento no processo de pesquisa que procura a *construção solidária de saberes* (BRANDÃO, 2014) terá como exercício o diálogo, a *escuta comprometida* (FREIRE, 1987). Nesse sentido, também é possível que as barreiras da linguagem e das dificuldades de comunicação e compreensão possam ser derrubadas.

Já se avançou no sentido de reconhecimento das crianças como seres humanos e da importância do cuidado com elas. Logo, o reconhecimento como cidadãos de direito, isto é, sujeitos que têm direito a se manifestar, além de reconhecermos a importância desse ato. Mas podemos ir adiante ao caminho de produzir uma sociedade onde se preze pela pronúncia, pela autonomia, pelo comprometimento com os outros, pela escuta, pelo respeito às vontades e às expectativas dos sujeitos. O que se propõe é um princípio de uma sociedade que dialogue, que prime pelo compromisso solidário com o outro, o respeito à diversidade e à luta pelos direitos humanos.

A partir da invenção da modernidade, que ocorreu como afirma Dussel (1993), em um processo de encobrimento do outro, se desenvolveram formas de dominação que ultrapassaram o colonialismo – a colonialidade. A visão imperialista que foi imposta e posteriormente difundida após o período colonial, através de diferentes estratégias, sejam ideológicas, filosóficas, religiosas, morais, políticas e econômicas – geralmente combinadas – originaram-se desta invenção. É importante a compreensão deste processo que desencadeou a difusão de um modelo único de vida, de sociedade, de ser, viver, compreender, pensar e agir no mundo que inferioriza e subjuga outros modelos e sociedades. Desta compreensão também surgem possibilidades de leitura crítica de nossa realidade que contribua para encontrar respostas a nossos desafios. Este modelo fundado na invenção da modernidade é um modelo que inferioriza e violenta mulheres, negros, povos indígenas, idosos e crianças. Ou seja, além de machista, racista e de inferiorizar outros povos e a própria natureza, também subalterniza de forma geracional; idosos, crianças e todos aqueles que não são considerados adultos e produtivos são subjugados. As sociedades são desenhadas por e para homens, brancos, heterossexuais, cristãos – e de classes sociais abastadas. O restante do mundo é inferior, está a seu serviço e/ou é problema.

Mignolo (2010) afirma que o homem, branco, heterossexual, cristão e inicialmente europeu, passou a ser o centro deste modelo e, assim, o próprio modelo. Podemos pensar ainda que idosos e crianças também não estão no centro do modelo e, que se a invenção da modernidade criou a superioridade destes que estão no centro, as decisões sobre estes e as próprias visões também serão elaboradas desde esta invenção e destes sujeitos. Assim como a invenção criou os civilizados, os bárbaros, os filhos de Deus e aqueles que não o conhecem, ou ainda os que estão errados, também criou uma visão de criança e de infância – bem como de idosos. Neste sentido, a colonialidade também influencia na visão sobre as crianças, sobre os lugares que ocupam na sociedade, sobre sua função, sobre sua importância, e sobre as formas de como educá-las e transformá-las em adultos deste e para este modelo.

Entendemos assim, que para avançarmos no reconhecimento dos sujeitos e na participação ativa das crianças na sociedade é fundamental desenvolver processos que procurem romper com a colonialidade. As possibilidades de enfrentamento dos problemas de nossa realidade e de transformação também se encontram no aprofundamento e problematização das mesmas a partir da leitura crítica de nosso processo histórico. Não basta afirmar que a criança é importante, que devemos protegê-las e educá-las, do mesmo modo é importante questionar de que horizontes estamos pensando as crianças, se estamos comprometidos com suas demandas e que possibilidades estamos desenvolvendo para que outros modelos de sociedades, de sujeitos, de ser, pensar e viver, sem que sejam subalternizados, se concretizem. Para outros modelos; outros sujeitos e relações devem ser valorizados e sua participação crítica e ativa deve ser um princípio para transformação de sua história desde seus *espaços de experiências* até seus *horizontes de expectativas*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho para a construção do conhecimento *com* os sujeitos não existe apenas uma única possibilidade, forma ou metodologia pré-estabelecida mais adequada para o desafio. A atividade básica da ciência, a pesquisa (MINAYO, 2015), no campo social, é desafiada pelos limites do conhecimento e pela necessidade de avanço para a ação do homem na história. No encontro do conhecimento existente com o desafio da realidade, os cientistas formulam um problema, uma base, uma proposta, que vai se constituindo e modificando no contato com o objeto de estudo.

Na leitura realizada por este estudo, entendemos que todas as construções são resultado deste movimento e passíveis de reconhecimento, visto que são valorosas produções, fruto de um esforço comprometido com as questões que moveram e motivaram as pesquisas. Dedicamo-nos a um esforço de leitura crítica e análise do conteúdo dos dados relativos à composição epistemológica e metodológica das pesquisas com crianças nas teses analisadas, para produzir conhecimento acerca das características de nossa produção científica. Um esforço científico para a produção de conhecimento que contribua tanto com as pesquisas *com* crianças quanto para o avanço social na direção da (des)colonialidade.

No estudo, produzimos uma sistematização da produção de conhecimento em pesquisas *com* crianças de sete teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Vimos com Campos-Ramos (2015) o desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças de cinco e seis anos, que estão na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos. Essas ações das crianças estão orientadas ao brincar e a aprender, e interpretações orientadas à família, à escola, à transição e à pesquisa com base em Ferreira (2014) sobre a presença da mídia na cultura lúdica das crianças contemporâneas. Em Santos (2013), foram problematizados os sentidos do aniversário com crianças que se encontram entre as noções de espetáculo e simplicidade. Em Nunes (2012), a formação de redes de produção de sentido sobre os conceitos de *criança*, *de infância* e *de educação infantil* com aos sujeitos que integram o cotidiano escolar. Já na pesquisa de Vital (2012), houve a problematização do preconceito na educação infantil. Em Guimarães (2007), vimos percepções de crianças de cinco anos sobre o espaço público – uma aula passeio na praça com crianças de redes de ensino público e particular. Para finalizar, em Silveira (2005), as possibilidades de aproximação e produção de falas e imagens da escola de educação infantil.

Na análise das pesquisas em relação aos *contextos*, encontrou-se como principal argumento sobre a escolha dos lugares o acesso à criança e à relevância quanto à problematização da educação. Contudo, a relação entre a problematização de elementos que compõem o contexto com a composição e a problematização do fenômeno não se aprofundou de maneira geral. Sobre os *sujeitos*, as pesquisas caracterizaram-se por um esforço de captar e compreender o que as crianças manifestam quanto às temáticas investigadas através de diferentes estratégias metodológicas de *participação*. A criatividade e a flexibilidade são evidenciadas nos textos, porém, entendemos que o esforço de elaboração do *conhecimento* pode avançar na medida em que estivermos comprometidos em ampliar a participação das crianças na escolha dos temas de pesquisa, nas justificativas dos estudos, na construção de estratégias metodológicas marcadas pelo princípio da construção solidária de saberes. Isso não diminuirá a importância e o papel do pesquisador na produção de conhecimento, ao contrário, só terá a ganhar.

Consideramos na produção da análise e da sistematização dos achados desta pesquisa, a importância da problematização das lógicas e dos aportes encontrados nos resultados, pois ela evidencia a possibilidade de reconhecer as características nesse processo uma leitura que deveria ser crítica. Nesse sentido, a apresentação e a discussão acerca do *contexto* da pesquisa dos *sujeitos* participantes e as compreensões sobre e destes na pesquisa. A *participação* e o processo de construção do *conhecimento* por meio da organização teórica e metodológica apontaram características importantes para a participação infantil, assim como também limites a partir dos quais podemos produzir outros saberes.

Por meio do estudo propomos o reconhecimento da importância do interesse dos participantes no processo de diálogo e produção solidária de saberes, visto que isso pode ser uma contribuição tanto à pesquisa *com* crianças, quanto à (des)colonialidade no sentido de reconhecer as possibilidades de contribuir com a *pluriversidade* (MIGNOLO, 2010).

Nosso comprometimento não parte de um compromisso legal ou moral, no sentido de que se deva assumir determinada postura ou ação em detrimento destas ordenações – as quais tem seu valor como resultado do processo histórico de esforço da vida em sociedade, mas que também não estão isentas da possibilidade saudável da reflexão crítica. O que queremos dizer é que a postura que propomos é resultante de um comprometimento ético com os sujeitos e com a sociedade, que é um compromisso político *com* estes e com a educação. Portanto, é um compromisso pedagógico que tem a intencionalidade de promover conhecimentos, atitudes e projetos, que contribuam para a transformação e a construção de um mundo solidário e

pluriversal, onde o reconhecimento da importância dos sujeitos e do mundo sejam a base para a ação.

Para a transformação é necessário romper com a lógica da colonialidade fundada na racionalidade moderna, no pensamento único, que historicamente explora e subalterniza não só indivíduos, mas uma sociedade em detrimento de outra. Cabe indagar como as lógicas e compreensões constituídas em outros *espaços de experiências* e comprometidas com outros *horizontes de expectativas* (MIGNOLO, 2010) têm agido sobre nós e nossos contextos, na forma de nos entendermos, de nos organizarmos, de sermos, de pensarmos, de agir e de compreendermos o mundo – a colonialidade. Assim, também nos questionarmos quanto à forma e à intensidade com que a academia, como espaço social privilegiado de produção e difusão do conhecimento, e, especialmente, as pesquisas *com* crianças têm se esforçado para a construção do conhecimento (des)colonial. À que medida temos gerado com autonomia nossos conhecimentos e nossa cultura privilegiando nossos *espaços de experiências* e nosso *horizonte de expectativas*? Em que medida temos nos esforçado para que os interesses das crianças tenham importância e se encontrem na *pluriversalidade*?

Não tenho a pretensão de responder essas perguntas, mas sim, o compromisso de colocá-las como uma contribuição ao avanço da educação e da pesquisa em um caminho (des)colonial.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Gabriela Mistral e a educação de nossas crianças. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 211-229.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>>. Acesso em: set. de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1 ed. - 2. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2012. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **O que é?** Brasília, [2016?]. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em: ago. de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular e Pesquisa Participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.. EGGERT, Edla (org.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 39-73.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 01 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de dezembro de 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20. 2009. [publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ] Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/441/384>>. Acesso em: 10 de abr. de 2015.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS), Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18151>>. Acesso em: maio de 2016.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CORDEIRO, Betânia do Santos. **Educação popular e Estado**: abordagens em teses de doutorado nos anos 2000. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131054>>. Acesso em: mar. de 2016.

CORDEIRO, Paula Cordeiro; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. Maio 2005a, vol. 35, n. 125, pp. 161-179. ISSN 0100-1574.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-60.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. [**Relatório**] São Paulo: Cortez, 1998.

EGGERT, Edla; PACHECO, Joice Oliveira. Maria Lacerda de Moura e a educação libertária para mulheres. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 199-211.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINE, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Marlucci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’**: o que revelam as “vozes” de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil. 2014. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129491>>. Acesso em: maio de 2016.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. Corpo [Verbetes]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 92-94.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: Relatos de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, v. 14, n. 2, p. 03-11, Jun 2000.

GATTI, Bernardete A. Prefácio. In: STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 11-13.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. e Soc.** Campinas: Cedes, 2013, vol. 34, n. 124, p. 723-742.

GONZAGA, Luiz. Corpo(s) consciente(s) [Verbetes]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 94-96.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Jussara Maria de Carvalho. **A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público** – a Praça Dr. Chaves Montes Claros (MG). 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território. Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15980>>. Acesso em: maio de 2016.

INFÂNCIA. In: **iDicionário Aulete**: Projeto Caldas Aulete. Lexikon Editora Digital. Rio de Janeiro, RJ, 30 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/infancia#ixzz3ZO5DEO00>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Sobre o IBICT**: histórico. Brasília, [2016?]. Disponível em: <<http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/historico-1>>. Acesso em: ago. de 2016.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2006. p. 227-243.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-Reflexão [Verbetes]. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-28.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MACÊDO, Diego José et al. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: ações para melhoria na qualidade dos dados. **Cadernos BAD**, 2014, N. 2, jul-dez, p. 157-160.
MARTÍ, J. **Nuestra América**. 3. ed. República Bolivariana de Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGNOLO, Walter D., **The Darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Duke University Press. Durham & London, 2011.

MIGNOLO, Warter. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo 2010.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Jorge Zahar Ed. 2009.

MILSTEIN, Diana; CLEMENTE, Ángeles; DANTAS-WHITNEY, Maria; GUERRERO, Alba Lucy; HIGGINS, Michael (editores). **Encuentros etnográficos com niños y adolescentes: entre tempos y espacios compartidos**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORETTI, Cheron Zanini. **Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina**. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000c/00000c19.pdf>>. Acesso em: jul. de 2016.

MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Amélia (orgs). **Teoria e prática de pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de *sentidos produções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6134_KEZIA%20RODRIGUES%20NUNES.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

OLIVEIRA, Márcio Alves de. **Controle de força e torque isométrico em crianças com e sem Desordem Coordenativa Desenvolvimental**. 2003. 157 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/2831>>. Acesso em: maio de 2016.

PAZ, Jonas Hendler da. **O olhar da criança sobre sua escola e sua comunidade**: um estudo com crianças em uma escola de bairro em São Leopoldo. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

PAZ, Jonas Hendler da; SEVERO, Diego Fernandes Dias. A educação entre os Kaingang em São Leopoldo. **XII Corredor das Ideias do Cone Sul**, São Leopoldo, 2011.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n.114. p. 179-195, 2001.

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27112014-103246/publico/prado_do.pdf >. Acesso em: abr. de 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: CLACSO, abril de 2014.

REDIN, Euclides. Boniteza [Verbetes]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 60-63.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

- RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação [Verbetes]. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.
- ROSA, Gabriela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação do Brasil em busca de equidade de gênero. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 89-103.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984. [Teses; 11]
- SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2015.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6837>. Acesso em: maio de 2016.
- SAUL, Ana Maria. Escutar [Verbetes]. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 160-161.
- SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 159-168, 2º sem. 1991.
- SCHLEMMER, Eliane ; LOPES, Daniel de Queiroz ; ADAMS, T. . **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. 1. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2014.
- SHNAPPER, Dominique. **A compreensão sociológica: como fazer a análise tipológica**. Lisboa: Gradiva, 1999.
- SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2386>>. Acesso em: maio de 2016.

STRECK, Danilo R., EGGERT, Edla, SOBOTTKA, Emil (Orgs.). **Dizer a sua palavra:** Educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. EMOÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA: Introdução a uma pedagogia sentipensante. In: **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SULZBACK, Liliana; SCHMIEDT, Mônica. A INVENÇÃO DA INFÂNCIA [Documentário]. Porto Alegre: M SCHMIEDT Produções, documentário, 26 min, 16 mm, 2000.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares : algumas considerações. In: **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Caxambu, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/mariaterezatavarest06.rtf>. Acesso em: 2 de abr. de 2014.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos”, a escola da infância e o direito à cidade. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas:** dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. - 21. reimpr., São Paulo: Atlas, 2012.

UREÑA, Salomé de Henriquez. **Poesias completas.** 5. ed. Santo Domingo: Plublicaciones de la Secretaria de Estado de Educacion, Belas Artes y Cultos, 1975.

VITAL, Marcia Regina. **Inclusão na Educação Infantil:** do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença. 2012. 106 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22082012-105035/pt-br.php>>. Acesso em: maio de 2016.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela participação.** Santo Ângelo: FURI, 2011.