

**Disclaimer:** *In the interest of making our publishing program as inclusive as possible, the editors of the Oxford Research Encyclopedia of Education are pleased to offer this article in Portuguese. Although the scholarly content of the entry was reviewed and revised in its original language, only the translated English-language version has been approved for publication and copy edited. Any errors in grammar or usage are not intended.*

## OUVINDO CRIANÇAS NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Marilene Proença Rebello de Souza

Silvia Helena Vieira Cruz

### Resumo

O acesso à educação tem sido reconhecido como um direito humano. No entanto, apesar do consenso entre vários setores da sociedade civil e do poder público a respeito da importância da escolarização, desde os primeiros anos da vida, é recente no campo das Ciências Humanas e da Educação considerar a importância das percepções, representações, sentidos e significados atribuídos pelas crianças às instituições educativas a elas oferecidas e às relações que aí são estabelecidas. O presente capítulo tem por objetivo tratar da necessidade dessa escuta no âmbito da pesquisa com crianças, na medida em que se amplia o direito a uma escola para todos, democrática, que de fato cumpra com suas finalidades de acesso e difusão do conhecimento socialmente acumulado bem como de acesso aos bens sociais e culturais. Assim, considera que a apreensão do que as crianças pensam e sentem sobre o processo de escolarização e práticas educativas constitui-se hoje um aspecto importante nas pesquisas educacionais. A abordagem qualitativa tem se mostrado como fundamental para a escuta de crianças, desde a mais tenra idade, sobre variados aspectos da sua experiência escolar, propiciando, desta maneira, a ampliação do conhecimento sobre contextos escolares. No entanto, esta escuta traz vários desafios para a pesquisa, entre os quais estão o desenvolvimento de estratégias que favoreçam diversas linguagens da criança e o enfrentamento de questões éticas. Considera-se que conhecer a perspectiva das crianças pode fornecer elementos fundamentais para a prática pedagógica e subsidiar as políticas públicas para a infância.

*Palavras-chave:* Escolarização, Infância, Pesquisa Qualitativa, Direitos Humanos, Políticas Públicas, pesquisa com criança.



## Introdução

Um importante trabalho sobre pesquisas com crianças escrito por M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh, publicado em 1998 e intitulado *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics* (Graue & Walsh, 1998), apresenta em sua Introdução uma provocação fundamental para nós, pesquisadores da infância: como podemos “tornar o mundo um lugar melhor para as crianças”? Tal questionamento tem permitido que as finalidades postas às pesquisas que se relacionam com a vida de crianças em todo o mundo contribuam para que elas conquistem o que há de melhor na Humanidade. Portanto, realizar reflexões e estudos sobre contextos sociais em que crianças se desenvolvem e constituem-se como pessoas, apropriando-se de valores sociais, éticos e humanos, torna-se um importante meio para atingir essa finalidade maior: tornar o mundo um lugar melhor para as crianças.

Nessa perspectiva, este capítulo parte da concepção de que as crianças se constituem histórica, social e culturalmente nas relações que estabelecem em seus contextos de vida, atribuindo sentidos e significados ao mundo, às suas experiências, às relações estabelecidas em sua vida cotidiana, construindo conhecimento e desenvolvendo-se como pessoa humana. As experiências educacionais tornam-se cada vez mais presentes para as crianças, muitas vezes tendo início antes do primeiro ano de vida e, também são, em grande medida, alargadas para jornadas de permanência em instituições educacionais por dia inteiro. Assim, torna-se um desafio incontornável para compreender melhor essas experiências e um difícil exercício para nós adultos ouvir crianças nas instituições educativas, desenvolver formas de aproximação do universo infantil, buscar compreender os sentidos e significados que as crianças atribuem à realidade social e institucional entender suas formas de participação e perspectivas, sentimentos, pensamentos, entre outros aspectos, expressos em linguagens como as manifestações corporais, fala, brincadeiras, desenhos. O presente capítulo tem por objetivo tratar da necessidade dessa escuta no âmbito da pesquisa com crianças, na medida em que ela amplia a possibilidade de garantia do direito a uma escola para todos, democrática, que de fato cumpra com suas finalidades de acesso e difusão do conhecimento socialmente acumulado bem como de acesso aos bens sociais e culturais.

A educação de crianças, desde a mais tenra idade tem sido, cada vez mais apontada como um Direito Universal. No entanto, essa compreensão é relativamente recente ou, pelo menos, não esteve explicitada nos primeiros documentos que trataram desse direito.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), a educação surge tanto como um direito *per se* como condição necessária à promoção da paz e ao respeito pelos direitos humanos em geral. No Artigo 26, a Declaração define a educação como um direito de todos e considera que seu objetivo se centra em dois planos: *individual*, que se refere à plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, e *social*, ao favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Naquele momento histórico, dos anos 1940, pós Segunda Guerra Mundial, o simples acesso à educação era um grande desafio, uma vez que apenas uma pequena porcentagem de crianças em todo o mundo frequentava algum tipo de educação formal, especialmente na África, Ásia e América Latina.

Dos anos 1950 aos dias atuais, construiu-se uma consciência cada vez maior da importância da educação para o desenvolvimento pleno das pessoas e o progresso das nações, o que tem se expressado, por exemplo, na grande redução do analfabetismo em todos os continentes. A América Latina é o caso mais marcante: passou de 42% de analfabetos em 1950 para 2% no ano 2010 (Martínez, Trucco, & Palma, 2014).

Importante movimento internacional aconteceu para a redução de taxas de analfabetismo promovida por órgãos internacionais, principalmente a partir dos anos 1990. Nesta ocasião, em muitos países, a educação ainda enfrentava graves desafios, como o fato de mais de 100 milhões de crianças, especialmente meninas, não terem acesso ao ensino primário; mais de um terço dos adultos do mundo não ter acesso ao conhecimento impresso e às novas habilidades e tecnologias; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguirem concluir a educação básica, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiram adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990). Assim, nas conferências de Jomtien, 1990, Dakar, 2000 e Incheon, 2015, foram definidas concepções de educação, princípios e metas a serem alcançadas pelos países participantes e signatários de importantes documentos internacionais. Nestas conferências, há o compromisso estabelecido entre governos e sociedade civil visando a superação do analfabetismo e da exclusão educacional.

Mas, embora tais conferências sejam importantes na constituição de políticas públicas educacionais, internacionalmente, ainda preocupa o enfoque economicista com

que se tem tratado a educação e a redução da complexidade dos aspectos que compõem a educação a determinados escores a serem alcançados pelos estudantes em disciplinas específicas. Como apontam os membros da *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* - CLADE (2013), é muito inquietante que as Nações Unidas passem a ressaltar a mensuração de resultados mínimos em leitura, escrita e matemática, reduzindo o conceito pleno de educação como direito humano, que deveria contemplar aspectos como disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Particularmente em relação às crianças, o direito à educação escolar gratuita e obrigatória é um dos princípios que regem a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), detalhando que essa educação deve favorecer a sua cultura geral e permitir-lhe — em condições de igualdade de oportunidades — desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Posteriormente, também, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, e oficializada no ano seguinte como lei internacional, dá destaque especial à educação das crianças: em dois artigos dedicados especificamente a esse tema (28 e 29), é reafirmado que a educação é um direito das crianças; enumeradas as condições que os Estados Partes devem garantir para que ele seja exercido progressivamente e em igualdade de condições; e enunciadas orientações a serem adotadas em relação aos objetivos da educação, tais como desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial. A importância desta Convenção é evidenciada pelo fato dela ser o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado por 196 países, entre os Estados membros da ONU.

Vale destacar, com Ximenes (2014), que reconhecer a educação como direito humano fundamental, baseando-se na extensa normativa internacional sobre o tema, leva à superação de uma visão voltada apenas à oferta de vagas e acessibilidade às escolas. Num sentido amplo, o direito à educação

Envolve normas que protegem o direito à educação (direito a acessar escolas de boa qualidade e sem discriminação), mas também normas que veiculam direitos humanos *na* educação (ou seja, o respeito aos direitos humanos no processo educacional) e *através da* educação (nesse caso, identificando a educação como meio prioritário de difusão dos direitos humanos fundamentais). (...) A qualidade do ensino (...), diz respeito a cada um desses enfoques sobre o direito à educação em seu sentido amplo. (Ximenes, 2015, pp. 212-213)

O tema da qualidade da educação evidencia a questão axiológica, pois esse conceito não é “algo dado”, mas remete aos valores de quem produz a análise de qualidade. Assim, os próprios critérios de avaliação da qualidade dependem das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe (Sousa, 1997). No campo da educação das crianças, desde os anos 1990, surgem novos olhares sobre a questão da qualidade da educação a elas oferecida. Dahlberg, Moss e Pence (2003), sublinham que se trata de um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico; a importância do processo de definir a qualidade e a necessidade de que ela seja contextualizada espacial e temporalmente, reconhecendo a diversidade cultural e outras. Na mesma linha, Oliveira-Formosinho (2001) afirma a importância da definição da qualidade ser um processo participativo, dinâmico, valorativo e situado. Também Bondioli (2004) destaca a participação de todos os envolvidos na construção da qualidade: para ela, não há qualidade sem participação. Sendo a criança um elemento fundamental do processo educativo, paulatinamente, foi se delineando a ideia de que as crianças precisariam ser ouvidas acerca de aspectos relativos à sua educação.

A imagem de criança competente tem levado à realização de pesquisas que buscam captar a sua perspectiva, seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhe dizem respeito, aproximando-se da forma peculiar de sua apreensão do mundo e das estratégias que utiliza para a apropriação das informações e processos do mundo adulto. Nestes trabalhos, é atribuído às crianças o lugar de centralidade no processo de investigação que se considera que devem ocupar também nas práticas pedagógicas, considerando que suas formas de compreender o mundo se estabelecem em um espaço de relações, de mediações culturais, sociais, emocionais, pedagógicas.

No contexto da educação como direito — que não se restringe ao acesso, mas inclui a qualidade da experiência educativa — e assumindo o ponto de vista de que a qualidade da educação demanda a escuta das crianças, trataremos dos desafios que se apresentam para a pesquisa qualitativa que têm como foco o processo educativo formal de crianças, procurando apreender a sua perspectiva.

## **Ouvir crianças nas pesquisas educacionais**

Até o início do século XX, foram escassos os trabalhos que procuraram produzir conhecimento acerca da criança, dentre os quais estão *O Emílio*, de Rousseau (escrito em

1757) e o *Relatório sobre Victor de Aveyron*, de Itard (de 1801 e 1806). A partir de então, aos poucos, a criança passou a atrair a atenção de estudiosos de algumas áreas do conhecimento.

Na Psicologia, uma das condições propícias para isso foi que começaram a ser lançadas as bases de uma nova compreensão acerca do desenvolvimento humano: “*a criança explica o homem, a criança é o pai do homem*” (Smolka, 2002, p. 114). Portanto, para compreender o humano, era necessário estudar a criança. Assim, desde o início do século XX, a nascente Psicologia do Desenvolvimento procurou compreender a criança, em suas diferentes dimensões e acerca de vários temas: pensamento, linguagem, brincadeiras, emoções, moral, visando responder a importantes questões, como: de que modo a criança se constitui como pessoa? Qual relação ela estabelece com os objetos, com as demais pessoas, com a cultura? Que fatores presidem as transformações observadas? Muitas perguntas foram formuladas e exigiram a elaboração de estratégias de pesquisa, produzindo uma grande quantidade de conhecimentos sobre características e processos típicos das crianças.

Portanto, há algum tempo se faz pesquisas sobre as crianças; mas o que é inovador e relativamente recente é a produção científica que toma crianças como sujeito, não para avaliá-las, definir peculiaridades, estabelecer normas de conduta, prever comportamentos, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito. Algumas condições para o surgimento desse novo tipo de interesse podem ser identificadas.

Uma dessas condições é a ideia de que as crianças são diferentes **entre** si. **Entre** os estudiosos do desenvolvimento humano que tiveram mais repercussão na segunda metade do século XX, estão o francês Henri Wallon, o suíço Jean Piaget e o russo Lev Vigotski. Apesar de divergências teóricas importantes, defendiam a ideia de que o homem se constitui na sua relação com o meio físico, social e cultural. Assumir que as experiências vividas pelas crianças marcam as suas formas particulares de pensar e sentir, sua linguagem, suas brincadeiras, seus conhecimentos, suas habilidades etc. torna impossível pensar numa criança universal. Estes autores se destacaram, entre outros aspectos, por construir formas de aproximação com crianças, desenvolvendo métodos, cujos instrumentos e procedimentos possibilitaram de fato ouvir o que a criança pensa, como e porque pensa em determinadas condições sociais e ou históricas.

Na contemporaneidade, é bastante evidente a necessidade de se reconhecer que não há uma criança universal, mas crianças. Como expressam Dahlberg et al. (2003, p. 21),

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.

Esta ideia vem sendo fortemente desenvolvida pelos recentes Estudos da Infância e Estudos da Criança, em especial pela Sociologia da Infância, que vê a infância como construção social, estreitamente relacionada com os contextos estruturais, as condições e os tempos onde se insere. Nessa conjuntura, a criança passa a ser percebida como ator social, marcada por variáveis como gênero, idade, etnia/raça, classe social, que vive processos importantes e valiosos em si, isto é, não se constitui apenas em preparação para uma idade futura. Criticando a noção de socialização adotada pela tradição sociológica, que enfatiza a dependência das crianças (Sarmiento, 2005), a Sociologia da Infância aponta que a criança incorpora a cultura de modo peculiar, trazendo a noção de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2009).

O reconhecimento das diferenças entre as crianças, decorrentes da heterogeneidade das formas delas viverem suas infâncias, favorece o surgimento de uma nova perspectiva no campo da pesquisa. Afinal, além de não haver uma forma única (adulta) de ver, entender e se relacionar com o mundo, é preciso considerar as diferenças entre as crianças, que trazem as marcas das experiências que elas viveram e vivem. Daí a necessidade de conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente.

Por outro lado, é preciso considerar as transformações que têm acontecido na visão de criança também como possibilidade de informar a sua perspectiva, seus sentimentos e as suas opiniões. De fato, a visão predominante na sociedade sobre as crianças, ao longo da história, não tem sido muito positiva. O desdém dominante acerca do que as crianças podem dizer foi expresso pelo pediatra e pedagogo polonês Janusz Korczak, em meados da década de 1920, que então alertava:

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (1986, p. 71)

No entanto, na contracorrente dessa visão, vem sendo reconhecido que, entre as várias competências das crianças, está a possibilidade de discriminar e comunicar seus sentimentos e ideias acerca de temas que lhe afetam.

Vale ainda o registro de que a possibilidade das crianças informarem, em primeira mão, o que pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito passou a ser considerado um dos seus direitos: o Artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, afirma que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que as afetam e de ter essa opinião tomada em consideração. Essa prerrogativa tem trazido consequências para a pesquisa com crianças, assim como para muitos outros campos, como, por exemplo, a escuta das crianças em processos jurídicos de guarda por parte de familiares.

Além de passar a se constituir um direito das crianças, a sua escuta começa a ser vista como algo benéfico, pois amplia as possibilidades de melhor compreensão dos fenômenos implicados e, portanto, de ações mais adequadas a seu respeito. Como apontado por *Save the Children* (2003), as crianças devem ser envolvidas nas discussões dos adultos sobre como melhorar as suas vidas, pois assegurar que aqueles que diretamente vivenciam determinada situação tenham as suas vozes ouvidas, aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas.

No campo da educação das crianças, não se pode desconsiderar a inovadora perspectiva desenvolvida por John Dewey, ainda no final do século XIX acerca da forma como a criança aprende e das repercussões disso para a forma como deveriam ser organizadas as suas experiências educativas. Ou ainda do pedagogo ucraniano Anton Makarenko, nos primeiros anos do século XX, que propunha uma pedagogia pela participação, na relação com o grupo, na constituição da dimensão do coletivo no ato educativo (Makarenko, 1983). No entanto, apenas nas últimas décadas do século passado, algumas referências internacionais inserem no centro da prática pedagógica a escuta dos interesses, desejos, necessidades, curiosidades das crianças. Na abordagem pedagógica desenvolvida no norte da Itália, conhecida como a experiência de *Reggio Emilia*, ou Pedagogia da Escuta, esse é um aspecto fundamental: partindo de uma imagem de crianças e de adultos como ricos, potentes, diversos e com direitos, o chamado “currículo emergente” tem como foco a criança e é construído na interação e participação de todos, incluindo também as famílias (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, 2016; Hoyuelos, 2006, 2009; Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2014). Essa ênfase na escuta das crianças e na sua

participação ativa no processo educativo é também central na Pedagogia-em-Participação que vem sendo desenvolvida em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Para estas abordagens, a apreensão e incorporação da perspectiva infantil deve orientar a ação pedagógica, que, dessa forma, tem muito mais possibilidade de contribuir efetivamente para o bem-estar, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Tal ação não se restringe apenas às relações estabelecidas com as crianças, mas está presente na escolha dos materiais, brinquedos, livros etc. e na organização dos espaços. Nessa direção, Zabalza (1998), aponta como um dos quatro grandes eixos de crescimento futuro para a Educação Infantil o conceito de criança pequena que serve de base para a ação educativa escolar, em relação ao qual duas ideias básicas se destacam: a criança como sujeito de direitos e a criança como pessoa competente.

Portanto, desde a segunda metade do século passado, as crianças começaram a ser vistas como tendo possibilidade e direito de serem ouvidas acerca de temas que lhes dizem respeito, e vem sendo gestada a crença de que essa escuta pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões a seu respeito, inclusive na prática pedagógica.

Esse contexto tem favorecido o aumento de pesquisas que buscam apreender o ponto de vista da criança no âmbito da sua experiência escolar (Cruz, 2008b; Spinelli, 2012; Souza, 2010). Enfocando aspectos diversos dessa experiência, essas pesquisas têm possibilitado o acesso a informações novas e importantes para os adultos, ao trazer “um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (Rocha, 2008, p. 46)

## **Desafios metodológicos da pesquisa com crianças**

Se ouvir crianças sobre sua experiência educacional e escolar se tornou um elemento fundamental para compreender a infância e trazer importantes elementos para a constituição de currículos e de práticas docentes visando o bem-estar, as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, constituir métodos de aproximação para sua realização tornou-se um grande desafio para os pesquisadores de diferentes campos do conhecimento. Informados pela Pedagogia da Infância, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e/ou pelos novos Estudos da Infância, especialmente pela Sociologia da Infância, enfrentam o desafio de responder a questões importantes para

esta tarefa teórico-metodológica: como se aproximar de uma criança para conhecer algo sobre seus sentimentos, pensamentos e fazeres? Que linguagem utilizar nesta aproximação? O que esta aproximação demanda para compreender a perspectiva das crianças acerca de suas experiências no âmbito das instituições educativas, de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem?

Podemos identificar na literatura dessas áreas a importância de modalidades e estratégias de investigação que se preocupam em realizar pesquisas que ocorram em contextos de sala de aula ou sala de atividades (no caso das creches e pré-escolas) e/ou nos demais espaços das instituições educativas ou outras, onde acontecem atividades lúdicas, espaços mais ou menos formais de convivência. Nessas pesquisas, a observação participante, permanência prolongada em campo, estabelecimento de vínculos de confiança são elementos fundamentais para que a criança participe efetivamente de pesquisas.

A discussão a respeito das ações, sentimentos, sentidos e significados atribuídos pelas crianças às atividades sociais e, em especial, às que acontecem no âmbito da sua educação formal, tem possibilitado uma série de pesquisas nos Estados Unidos, na Europa e em países latino-americanos. Neste capítulo, abordaremos trabalhos desenvolvidos no Brasil, destacando duas tradições de pesquisa, a partir dos anos 1980.

No caso brasileiro, ouvir crianças na escola comparece no cenário da pesquisa em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e da Educação em função das críticas aos modelos positivistas de explicação da realidade escolar, visando compreender os contextos históricos, políticos e econômicos que constituem a escola em uma sociedade de classes, bem como as práticas docentes nela presentes. Tais críticas permitiram compreender as dificuldades escolares, explicitadas nos altos índices de reprovação e de exclusão da escola por meio do conceito de “fracasso escolar”, ou seja, os problemas escolares passam a ser compreendidos como fruto de um conjunto de aspectos sociais, políticos, culturais e históricos que conduzem à constituição de uma escola de baixa qualidade oferecida às crianças e adolescentes (Patto, 2015; Souza & Souza, 2008). Nesta perspectiva histórico-crítica de análise, busca-se compreender: por que crianças não se beneficiam da escola e que condições de aprendizagem são oferecidas aos estudantes, ao invés de explicar as dificuldades da escolarização — traduzidas em dificuldades de leitura, escrita e de adaptação escolar —, por meio de causas centradas nos estudantes, tão somente oriundas do psiquismo infantil, de aspectos orgânicos da criança, ou ainda de sua configuração familiar ou de sua classe social (Souza, 2016).

Portanto, nesta perspectiva histórico-crítica, ouvir crianças e adolescentes sobre como se constituem as dificuldades no processo de escolarização, saber a respeito da escola a partir do ponto de vista dela, conhecer como se materializam no dia a dia da escola as vicissitudes e os avanços do processo educacional torna-se fundamental para compreender as dimensões pedagógicas, relacionais, institucionais e políticas que constituem a escola de qualidade para todos os estudantes (Souza, 2010). Como analisa Cruz (2010, p. 18):

Escutar as crianças decorre de uma postura política. O maior conhecimento das perspectivas das crianças sobre aspectos de suas experiências tem permitido ampliar o conhecimento acumulado, entender melhor essa perspectiva e também os contextos em que as crianças vivem. Mas o empenho em escutar as crianças é movido também por uma forte insatisfação acerca da situação atual da infância e, portanto, pelo desejo de mudança.

Podemos reconhecer, no Brasil, diversos centros de pesquisa em que se privilegia esta perspectiva, bem como identificar trabalhos de pesquisadores e profissionais das áreas de Educação e de Psicologia, tais como artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado que se baseiam em um conjunto de pesquisas a respeito da infância e de suas instituições educacionais. As metodologias participativas e interativas têm se mostrado fundamentais para a aproximação com crianças e permitem constituir laços, vínculos que possibilitam ouvir as crianças, desde idades bem pequenas e em diferentes contextos institucionais, bem como as suas múltiplas linguagens.

De maneira geral, grande parte das pesquisas com crianças no Brasil considera a perspectiva qualitativa enquanto a principal abordagem seja em Psicologia, seja em Educação. Entre as modalidades de pesquisa, destacam-se o enfoque etnográfico e os modelos de pesquisa-ação-participativa.

A pesquisa de perspectiva etnográfica, realizada em instituições educacionais e envolvendo crianças é aquela entendida como oriunda da Antropologia Social e fortemente influenciada pela escola desenvolvida pelas pesquisadoras Elsie Rockwell, Ruth Mercado Maldonado e Justa Ezpeleta, do Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, no México, a partir de uma abordagem teórica histórico-crítica (Rockwell, 2009). Os modelos de pesquisa-ação-participativa, com destaque para o pesquisador M. Thiollent (1992), apresentam uma estratégia metodológica da pesquisa social centrada na estreita relação entre pesquisador e participantes da pesquisa de maneira que os participantes opinam diretamente sobre os rumos da pesquisa, os problemas a serem

investigados, buscando saídas para questões apresentadas que venham a ser de fato realizadas, transformando o ambiente escolar e suas relações.

Os desafios são muitos nesta modalidade de pesquisa. Como analisa Viégas (2010, p. 138),

Não se trata de apenas disponibilizar horas de relógio e ficar em seu solo geográfico. Envolve, outrossim, disposição para capturar e ser capturado por fragmentos de lugares e situações significativas, o que não é imediato; ao contrário, é algo conquistado na experiência, quando a relação pesquisador-participantes pode perder a aparência técnica e ganhar outros contornos: ao se figurar maior confiança, passam a ter visibilidade aspectos invisíveis ao *olhar distante* (não apenas de quem olha de longe, mas também de quem procura, mesmo perto, “garantir distância”) ou *apressado* (não apenas de quem quase não fica no campo, mas também de quem, mesmo permanecendo por horas, anseia por entender tudo “logo”).

Poder ouvir crianças na escola é, sem dúvida, se propor a criar procedimentos e instrumentos metodológicos amparados nas mais diversas modalidades participativas, de maneira a articular o interesse das crianças, suas linguagens, suas perguntas com os interesses da pesquisa: seu objeto de estudo, suas necessidades para responder aos objetivos da pesquisa. É, de alguma maneira, se deixar mergulhar no universo infantil, buscando aproximações com as demandas e expectativas, vivências, análises e questionamentos trazidos pelas crianças. É considerar que necessitamos, na condição de pesquisadores, nos distanciarmos o mais possível de uma postura de adulto que avalia uma criança como menor, menos capaz de pensar e de dizer o que pensa nas diversas formas de expressão, nas diversas linguagens que ela utiliza. Pesquisar nesta perspectiva é algo complexo, desafiador em que muitas vezes somos mais conduzidos do que conduzimos as situações vividas no processo de campo. É fundamental considerarmos que esses sujeitos têm muito a dizer sobre sua vivência escolar. Como analisam Branco e Pires (2010, p. 199),

(...) significa caminhar junto com as crianças em seus processos criativos, por mais que isso possa significar insegurança para um adulto. Nesse sentido, na promoção do protagonismo infantil, é sempre necessário abrir espaços de participação com características diferentes que permitam, portanto, a proposição, negociação, execução e gestão dos projetos coletivos por parte das crianças em colaboração com os adultos.

Observações participantes, encontros individuais ou em grupos com crianças, entrevistas individuais ou em grupo, conversas, grupos focais, produção de material de campo de forma conjunta, desenhos-história, poemas, jogos, atividades lúdicas, músicas, fotografias, encenações, vídeo-gravação, tirinhas de humor, caixas de perguntas,

estratégia inicial da entrada reativa, solicitações de escrita e leitura, experimentos didáticos são alguns dos procedimentos e instrumentos que identificamos em pesquisas realizadas na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e de Educação, visando ouvir crianças na escola e em instituições educacionais (Souza, 2010).

No âmbito da Educação Infantil, as pesquisas expressam as perspectivas das crianças acerca da pré-escola e até da creche, indicando como as crianças percebem os professores, as rotinas, a disciplina, as tarefas, os conflitos entre colegas ou com os professores, o recreio e as brincadeiras (o que mais gostam), a transição entre pré-escola e ensino fundamental, relações de gênero, corporeidade e questões étnicas e raciais.

Dessa forma, a escuta das crianças pequenas tem ampliado muito o conhecimento acerca de vários temas relativos à sua experiência escolar, trazendo elementos que precisam ser mais bem considerados no âmbito das escolas e das políticas públicas para a infância (Cruz e Martins, 2017). Chama a atenção, por exemplo, que, apesar da possibilidade de fazer amigos e brincar ser a principal motivação para as crianças frequentarem creches ou pré-escola (Campos e Cruz, 2006; Cruz, 2008a; Cruz e Cruz, 2015; Santos, 2015), elas percebam que têm pouco tempo, espaço e brinquedos que possibilitem isso; especialmente nos agrupamentos mais próximos do Ensino Fundamental, consideram que os adultos vêm a brincadeira como “bagunça” e só em algumas circunstâncias é tolerada, enquanto as atividades consideradas pedagógicas pelos professores (relativas a conhecimentos tipicamente escolares) estão bem mais presentes (Martins, 2009; Pamphilio, 2010; Schramm, 2009). Elas discriminam com bastante precisão os vários papéis exercidos e os estilos de relação dos professores e denunciam a presença muito forte do disciplinamento, com o uso de mecanismos de controle e punição, algumas vezes física (Almeida, 2015; Andrade, 2007; Correa, 2012; Cruz, 2008c; Farias, 2015; Marques e Sperb, 2013; Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; Tavares, 2015). Assim, idealizam a boa professora como “bonita”, “feliz”, “legal”, “carinhosa”, “brincalhona”, “inteligente” (“aprende coisas pra ensinar as crianças”) e, especialmente, sensível aos desejos e necessidades das crianças, como brincar (Correa & Bucci, 2012; Cruz & Andrade, 2009; Farias, 2015).

Também merece registro que, mesmo no recreio, momento mais apreciado por elas (Santos, 2015; Schramm, 2009), as crianças mostram-se muito incomodadas com frequentes agressões verbais ou mesmo físicas, especialmente de meninos em relação a meninas e crianças maiores em relação a outras menores (Andrade & Cruz, 2009; Campos & Cruz, 2006; CLADE, 2013; Santos, 2015). Meninos e meninas também reclamam

muito das “tarefas” que precisam fazer em sala ou em suas casas, pois as consideram difíceis (“circular e fazer o alfabeto, é difícil”), repetitivas (“todo dia o dever é o mesmo”) acima das suas possibilidades (“não gosto de tarefa das letras, porque eu não aprendi as letras”) e excessivas (“gosto de matemática, mas sou muito pequeno para fazer muita tarefa”), conforme crianças expressam em Cruz (2008), Santos (2015), Souza (2006). Além disso, afirmam que as dificuldades que enfrentam para realizar essas tarefas tornam-se motivo de repreensões e castigos, como ficar sem recreio: “se não fizer o dever, a tia bota de castigo!” (Andrade, 2007 página?).

Um aspecto que permeia as interações entre as crianças e entre elas e a professora é a discriminação contra pessoas negras ou com deficiência e mulheres. As pesquisas começam a identificar, especialmente, que as crianças negras percebem preconceitos e discriminações contra elas, como a não aceitação de seus cabelos (CLADE, 2013; Cruz, 2015a; Gaudio, 2013; Godoy, 1996; Santiago, 2014; Trinidad, 2011), bem como atos de disciplinamento mais rígidos (Sarzedas & Yazzlle, 2010). Assim, tem sido constatado que muitas crianças negras constituem sua subjetividade permeada por uma autoimagem negativa e desejam ter características físicas típicas do fenótipo branco; nesse contexto, o seu processo de construção da identidade é prejudicado (CLADE, 2013; Cruz, 2015b; Gaudio, 2013).

As crianças apontam o quanto apreciam a possibilidade de participar ativamente da rotina, aprender coisas novas e ouvir histórias de literatura infantil, nos contextos nos quais isso acontece (Campos & Cruz, 2006; Mendonça, 2008). No entanto, em grande medida, o que é mais evidente é que as rotinas a que são submetidas, os tipos de interações que predominam, as atividades desenvolvidas etc. geram muito descontentamento entre as crianças. Como decorrência, os pesquisadores têm encontrado várias delas que preferiam poder ficar em casa ou acompanhar a mãe no seu trabalho a ir para a creche ou pré-escola e que nutriam sentimentos de raiva pela professora.

Com relação ao Ensino Fundamental, parte significativa das pesquisas com participação direta de crianças como protagonistas centra-se em temáticas relativas aos preconceitos e estereótipos presentes na vida diária escolar de estudantes provenientes das classes populares, discutindo a desigualdade de classes, as relações étnico-raciais, as questões de gênero e da deficiência, as políticas públicas para diminuição dos índices de defasagem série-idade, as políticas de melhoria de renda família e escolarização, as experiências de participação de crianças e adolescentes na gestão escolar, o protagonismo

infantil, o estabelecimento de uma cultura de paz escolar, dentre outros temas tão caros à Psicologia e à Educação (Caldas & Souza, 2014)

Importante considerar que nas pesquisas realizadas com crianças ingressantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao serem convidadas a apresentar seu ponto de vista sobre a política pública vigente, sobre a estrutura da escola, ou ainda a respeito das relações de aprendizagem ou da forma como são avaliadas, possuem interpretações que revelam seus interesses, as contradições das práticas educativas escolares, os aspectos que deveriam se fazer presentes na qualidade da escola e que estão insuficientes (Asbahr & Souza, 2014; Viégas, 2010; Branco & Pires, 2010).

Pesquisa recente realizada com crianças e jovens em 27 estados do Brasil (Carvalho & Soligo, 2015) utilizou vários métodos participativos em grupos, como caixas de perguntas e de sugestões, atividades de teatro e desenho, entrevistas dentre outras, investigando junto aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio sobre situações de violência na escola, mostrou questões inesperadas aos pesquisadores ao apontar como violência a falta de estrutura da escola, identificada como o oferecimento de merenda de baixa qualidade, haver banheiros sem funcionamento adequado, não poder ter espaços para conversar na escola, ter a mochila revistada para entrar no prédio escolar, os prédios não possuem quadra de esportes; falta de recursos humanos: ausência de professores em várias disciplinas, poucos funcionários na escola. Enfim, as crianças puderam fazer um diagnóstico completo das dificuldades vividas na vida diária escolar, demonstrando um conhecimento muito grande do que consideram ser uma boa escola. Quando perguntados sobre o que fazer para melhorar a escola, propõem: melhor estrutura física; acesso à tecnologia; aulas dinâmicas - temas que envolvam dilemas cotidianos e sofrimento para os sujeitos (como homofobia, racismo); gestão participativa, responsável e capaz de dialogar; respeito nas relações e diálogo; mudanças no currículo escolar que reproduz preconceitos, no silêncio e na omissão da escola; ser ouvidos; necessidade da família, escola e alunos dialogar, como princípio de enfrentamento das dificuldades.

Consideramos, portanto, que as pesquisas que possibilitam a participação de crianças para apresentar ou analisar questões pertinentes à sua educação e escolarização constituem importante instrumento de conhecimento da realidade educacional e escolar, trazendo elementos fundamentais para aumentar a compreensão da complexa trama que compõe a experiência escolar das crianças".

## Questões éticas na pesquisa com crianças

A preocupação ética com a pesquisa envolvendo seres humanos surgiu de forma visível e explícita nos julgamentos de Nuremberg (1945-1946). Desde então, vem sendo alvo de debates e normatizações locais e internacionais que visam lidar com as relações entre virtude e ciência, ética e pesquisa, autoridade política e consciência individual. Na realização de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto complexo e relevante, que demanda cuidados específicos desde forma como se dá a inclusão delas até a finalização do processo.

De um modo geral, as normativas acerca dos cuidados específicos relativos às pesquisas com crianças são justificadas pela sua condição de vulnerabilidade. Desde o primeiro documento internacional de regulamentação da pesquisa biomédica, a Declaração de Helsinque (1964), houve a preocupação em diferenciar as possibilidades das crianças, assim como outros integrantes do grupo dos então considerados “legalmente incompetentes, incapazes física ou mentalmente de dar o consentimento” de participar da pesquisa. Nesse caso, o documento previa que “o pesquisador deverá obter o consentimento informado do representante legalmente autorizado” (Princípio básico 24).

Tal disposição, está em sintonia com a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que dispõe que “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”. Também o documento precedente, conhecido como a Declaração de Genebra (Liga das Nações, 1924) priorizava a proteção da criança. Posteriormente, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), embora reconheça a especificidade das crianças e adolescentes, estendeu a eles todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos, até então reservados aos adultos. Dessa forma, como afirmam Rosemberg e Mariano (2010), a Convenção promulgou, simultaneamente, direitos à proteção e à provisão e direitos de liberdade, expressão e participação, o que trouxe uma tensão entre diferentes concepções de direitos da criança, situação que tem levado a debates e posicionamentos distintos de filósofos, juristas e sociólogos, especialmente europeus: de um lado os que consideram as crianças sujeitos dos mesmos direitos outorgados aos adultos (corrente liberacionista) e de outro a chamada corrente protecionista, que se posiciona a favor de maior controle dos adultos, que deveriam “simultaneamente, introduzir a criança no mundo, de modo

ordenado e progressivo, e protegê-la das vicissitudes deste” (Harendt, 1991, p. 252, apud Rosenberg & Mariano, 2010). No cerne dos questionamentos está a noção de responsabilidade da criança pelos seus atos: como defende Irène Théry (1996), “os direitos da criança são aqueles de seres humanos particularmente vulneráveis, porque ainda não são autônomos. A incapacidade legal nada mais é que o direito a uma certa irresponsabilidade, quer dizer, a não ser submetido ao dever que implica a capacidade.” (p. 341-342).

Consideramos que não cabe no contexto desse capítulo a análise dessa polêmica. No entanto, é preciso afirmar a necessidade de se pensar na criança para além de um enfoque jurídico. Assim, apesar da relação desigual de poder entre as crianças e os adultos e a dependência delas frente a estes, as questões éticas relativas à pesquisas com crianças devem considerá-las como atores sociais com direitos e as suas diferenças em relação aos adultos não podem ser entendidas nem tratadas como inferioridade, carência ou falta.

A concepção das crianças como potentes, atores sociais e com direitos funda uma relação ética mais respeitosa e aberta à sua participação efetiva, isto é, ao envolvimento delas na metodologia proposta na pesquisa. Ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma relação amistosa e de confiança é necessária para que as crianças peçam esclarecimentos e expressem seus desejos, temores, reclamações etc.

É nesse contexto que tem sido considerada importante a solicitação do assentimento das crianças para a sua participação na pesquisa, além da autorização dos seus responsáveis legais, através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Assim, são reconhecidos os desejos das crianças, as suas possibilidades de expressá-los e são respeitadas as suas escolhas.

O respeito às crianças torna-se imprescindível especialmente nos casos em que pode haver conflitos de interesses entre a criança e seus pais ou responsáveis legais (Rogers & Ballantyne, 2008), como é o caso de violência ou abuso físico e sexual intrafamiliar, quando não há interesse dos responsáveis de que a criança seja ouvida; num outro extremo, as crianças podem ser coagidas por eles para que participem da pesquisa, visando algum benefício. Por outro lado, os pais ou responsáveis podem não possuir todos os elementos necessários para dar o consentimento “livre e esclarecido”, o que também deve ser objeto de cuidado por parte do pesquisador.

No processo de obter/perceber o assentimento das crianças são necessários cuidados do pesquisador, como o oferecimento de explicações acerca do seu interesse de pesquisa e, especialmente, da estratégia para a qual precisa da colaboração das crianças.

Considerando a relação desigual de poder entre as crianças e os adultos e a dependência delas frente a estes, na nossa sociedade, também é preciso um especial cuidado nas condições oferecidas às crianças, tais como: um clima favorável para que elas se expressem a o mais livremente possível, a presença de outras crianças e de adultos nos quais elas confiem, a ênfase na sua possibilidade de recusar a participação sem que isso lhe traga qualquer prejuízo e atenção ao que as crianças expressam através das suas múltiplas linguagens.

Obtida a autorização dos responsáveis e o assentimento da criança, cabe ainda ao pesquisador garantir a segurança e o bem-estar da criança durante a pesquisa, inclusive acolhendo possíveis mudanças quanto à sua participação na pesquisa.

Especificamente em relação a pesquisas com bebê ou crianças bem pequenas, há o desafio de cada pesquisador estar permanentemente atento e considerar suas diferentes linguagens e seus modos próprios de interação com as situações e com ele próprio. O consentimento é dado a cada encontro.

Assumindo a ética como expressão do respeito à criança e cuidado em relação às suas características, pode-se afirmar que a construção da metodologia na pesquisa com crianças também envolve questões éticas. É preciso especial cuidado na avaliação da adequação da metodologia usada, pois disso depende não só qualidade dos dados produzidos, mas também a ideia de criança que passa a ser divulgada.

Não basta querer ouvir as crianças, “entrar no mundo das crianças requer que o adulto crie as condições propícias” (Karlsson, 2008, p. 160), donde decorre que é preciso construir uma metodologia que possibilite a expressão das crianças; assim, as opções devem considerar as suas diferentes linguagens.

O cuidado em relação à forma como as crianças são ouvidas tem íntima relação com o esforço necessário para apreender seus pontos de vista e ser o mais fiel possível às suas opiniões, sentimentos, demandas etc. Não se pode esquecer que o nosso egocentrismo de adultos, nem sempre admitido, traz uma grande dificuldade para a realização dessa escuta e à fidelidade ao que as crianças falam. Não é fácil deixar-se surpreender pelo diverso e inusitado trazido pelas crianças, especialmente quando isso vai contra certas ideias ou conhecimentos já estabelecidos entre os adultos. Na verdade, o pesquisador precisa estar atento para não minimizar, mas acolher os seus pontos de vista e procurar entendê-los.

Na legislação brasileira (Resolução CNS 510/2016), um dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais é a confidencialidade, considerada como “a

garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada” (Inciso III do Art. 3º). É assumido que manter a confidencialidade das informações dadas pelas crianças e em sigilo a sua identidade é necessário para preservar as crianças de potenciais consequências negativas para elas.

No entanto, há situações nas quais são constatadas pelo pesquisador ou denunciadas pelas próprias crianças violências contra elas que exigem uma tomada de posição. Trata-se de situações de risco social ou pessoal, nas quais “o pesquisador pode encontrar-se diante de um dilema ético: manter o sigilo acordado antes de iniciar a pesquisa ou denunciar os riscos que envolvem os pesquisados, percebidos a partir das informações obtidas pelo estudo?” (Gaiva, 2009, p. 143). De fato, o risco das crianças serem identificadas como as autoras das denúncias e sofrer represálias precisa ser considerado e se buscar alternativas nas quais o respeito e o compromisso a favor da criança guiem as decisões a serem tomadas.

## **Considerações Finais**

Neste trabalho, atribuímos às crianças o lugar de centralidade que consideramos que devem ocupar no processo de investigação, nas atividades de escolarização e nas práticas pedagógicas, entendendo que suas formas de compreender o mundo se estabelecem em um espaço de relações, de mediações culturais, sociais, emocionais, pedagógicas.

Compreender o universo infantil é uma questão de Direitos Humanos e Sociais e necessário para apreender a realidade institucional educativa sob o ponto de vista daqueles que diariamente deveriam dela se beneficiar. Crianças, mesmo muito pequenas, sentem e significam o mundo em um processo comunicativo, permitindo que os adultos compartilhem com elas esta compreensão.

Portanto, os adultos, por meio de estratégias cada vez mais adequadas, precisam escutar as perspectivas das crianças e considerá-las ao elaborar políticas educacionais (Zibetti, Souza & Barroco, 2015; Cruz & Martins, 2017) ou, no nível da escola, tomar decisões a respeito de questões que lhes dizem respeito. Reconhecemos, assim, que as

decisões podem ser melhor tomadas se atentamos não só para os nossos critérios, mas também se levarmos em conta os interesses e necessidades das crianças.

Nesse sentido, a utilização de metodologias cada vez mais participativas aumenta a possibilidade das crianças comunicarem as suas perspectivas através de suas múltiplas linguagens. Além das pesquisas realizadas com foco nas experiências escolares citadas, essas metodologias tornam-se presentes em outros campos, como, por exemplo, no planejamento de espaços externos e dos próprios prédios escolares (Clark, 2010) e nas investigações sobre o uso social dos espaços urbanos (Tonucci, 2015; Alonso, 2007), explicitando a importância do olhar da criança, de sua opinião, do protagonismo infantil e sua consideração para as tomadas de decisões.

Apesar dos esforços empreendidos nesse sentido, entre os desafios apresentados para as pesquisas com crianças está o maior envolvimento delas na própria formulação de estratégias a serem utilizadas. Na pesquisa de Corsi (2010), acerca das perspectivas das crianças sobre os conflitos que vivenciam na Educação Infantil, a autora traz um exemplo muito interessante dessa possibilidade: argumentando que a pesquisadora não estava todos os dias na instituição, as crianças sugeriram o uso de uma “caixa dos conflitos”, em que depositariam os seus registros (letras e desenhos) dos episódios ocorridos na sua ausência. Nesse caso, as crianças tomaram a iniciativa de propor uma forma de complementar a estratégia anteriormente planejada, o registro escrito e em áudio das falas das crianças. Tendo em vista a imagem de sujeitos sociais ricos, potentes e criativos que embasa as pesquisas com crianças, o desafio da maior exploração dessa parceria com elas precisa ser enfrentado.

Consideramos que as pesquisas realizadas na perspectiva de ouvir crianças na escola e nas instituições educativas contribuirão para tornarmos o mundo melhor para elas, trazendo desafios que nós, adultos, desconhecemos e não conheceremos, se não possibilitarmos tais condições de acesso ao mundo infantil. O nosso respeito e lealdade às crianças certamente contribuirão para continuar enfrentando as diversas dificuldades que nos desafiam nesse trabalho.

## Referências

- Almeida, S. do E. S. (2015). *Participação de crianças nas rotinas da educação infantil* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, SE, Universidade Federal de Sergipe. Recuperado de <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4753>
- [Alonso, J.J.G. \(2007\). \*Metodologia Comunicativa Crítica\*. Barcelona: El Roure.](#)
- Andrade, R. C. (2007). *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e das suas famílias* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 169-178. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>
- Bondioli, A. (Org.). (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Branco, A. U., & Pires, S. F. S. (2010). Promoção da Paz e Metodologia de Pesquisa: uma vivência sociocultural construtivista. In M. P. R. Souza (Org.), *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp. 163-202). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Caldas, Roseli Fernandes Lins, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 17-25. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100002>
- Campana Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE. (2013). *Consulta sobre la discriminación en la Educación en la primera infancia - un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia*. São Paulo, SP: Campana Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Campos, M. M., & Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo, SP: Cortez.
- Carvalho, A. M. A. (Org.). (2009). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez.
- Carvalho, S. P., & Soligo, A. F. (Orgs.). (2015). *Pesquisa violência e preconceitos na escola: Relatório Final*. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children and adults' participation in designing learning environments*. London e New York: Routledge.
- Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Recuperado de [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)
- Correa, B. C., & Bucci, L. (2012). *A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd. Recuperado de [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799_int.pdf)
- Corsaro, W.A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In Muller, F. e Carvalho, A. M. (orgs.). *Teoria e Prática nas pesquisas com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp.31-50). São Paulo, SP: Cortez.
- Cruz, S. H. V. (2008a). A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto - Portugal: Porto Editora.
- Cruz, S.H.V. (2008b). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez.

- Cruz, S.H.V. (2008c). Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. p. 298-29. São Paulo, SP: Cortez.
- Cruz, S.H.V & Andrade, R.C.A. (2009). Instrumento para a participação de crianças nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. *Relatório técnico*. Fortaleza, Ceará.
- Cruz, S.H.V. (2015a). A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. *Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC*, 9 (2), 249-276. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1161>
- Cruz, S.H.V. (2015b). Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: 37º Reunião da ANPED, 2015, Florianópolis (SC). PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.
- Cruz, S., & Cruz, R. (2015c). A perspectiva de crianças sobre a creche. *Eventos Pedagógicos*, 6(3), 155-175. Recuperado de <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909>
- Cruz, S. H. V., & Martins, C. A. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 29-43. Recuperado de <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/241/465>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Declaração de Helsinki I – 1964. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/bioetica/helsin1.htm>
- Declaração dos Direitos da Criança – ONU – 1959. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Farias, K. C. F. (2012). *As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7346/1/2012-DIS-KCFFARIAS.pdf>
- Gaiva, M. A. M. (2009). Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. *Revista Bioética*, 17 (1): 135 – 146, Brasília, DF.
- Gaudio, E. S. (2013). *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107136/321534.pdf?sequence=1>
- Godoy, E. A. de. (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de

- Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252502>
- Graue, M.E & Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. UK: Sage Publications, INC.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Karlsson, L. (2008). Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In Cruz, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 158-173). São Paulo, SP: Cortez.
- Korczac, J. (1986). Menosprezo e desconfiança. In D. Dallari de A. & J. Korczac, *O direito da criança ao respeito* (pp. 69-75). São Paulo, SP: Summus Editorial.
- Liga das Nações. Declaração de Genebra*. Declaração aprovada em 26 de setembro de 1924. Convention on the Rights of the Child. Committee on the Rights of the Child. Fifty-first session. Geneva, 25 may-12 June 2009. (CRC/C/GC/12, 20 July 2009). Original: English.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Martins, C. A. (2009). *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2983/1/2009\\_Tese\\_CAMartins.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2983/1/2009_Tese_CAMartins.pdf)
- Marques, Fernanda Martins, & Sperb, Tania Mara. (2013). A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 414-421. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022>
- Martínez, R.; Trucco, D., & Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Santiago, Chile: UNESCO-CEPAL.
- Makarenko, A. S. *Poema Pedagógico* (1983). São Paulo, SP: Ed. Brasiliense.
- Mendonça, U. M. S. de. (2008). *O olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil*. Natal, RN: UDUFRN.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *A educação em creche: participação e diversidade*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas – ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

- Pamphylio, M. M. (2011). *Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA. Recuperado de [http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/04/marisonia\\_matos\\_pamphylio.pdf](http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/04/marisonia_matos_pamphylio.pdf)
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Intermeios.
- Rinaldi, C. (2014). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz, *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp.43-51). São Paulo, SP: Cortez.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogers, W., & Ballantyne, A. (2008). Populações especiais: vulnerabilidade e proteção. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 2(supl.1), 31-41. Recuperado de <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/865/1507>
- Rosemberg, F., & Mariano, C.L.S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>
- Save the Children (2003). *So you want to consult with children? A toolkit for good practice*. Londres: International Save the Children Alliance.
- Santiago, F. (2014). *O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado de [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319164/1/Santiago\\_Flavio\\_M.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf)
- Santos, C. O. dos. (2015). *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14788>
- Sarzedas, L.P.M & Yazlle. (2010). Subjetividade e relações étnico-raciais: a criança negra na escola. In Souza, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp. 73-100). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Schramm, S. M. de O. (2009). *A construção do eu no contexto da educação infantil influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6121/1/2009\\_TESE\\_SMOSCHRAMM.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6121/1/2009_TESE_SMOSCHRAMM.pdf)

- Smolka, A. L. B. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In M. C. de Freitas, & J. R. M. Kuhlmann (Orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 99-127). São Paulo, SP: Cortez.
- Sousa, S. M. Z. L. (1997). Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In D. A. Oliveira. (Org.), *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos* (pp. 34-46). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, M. M. S. de (2006). *Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7264/1/2006-DIS-MMSSOUZA.pdf>
- Souza, D. T. R.; Souza, M. P. R. (2008). School Failure and Public School: theoretical and Pedagogical Challenges in Brazil. In: William, Pink & Noblit, George. (Orgs.). *International Handbook of Urban Education*. Series: Springer International Handbooks of Education (pp. 609-630), V. 19. New York: Springer.
- Souza, M.P.R. (2010 a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>
- Souza, M. P. R. (2010b). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2016). School psychology from a critical historical perspective: In search of a theoretical-methodological construction. In M. P. R. Souza, G. Toassa, & K. C. F. Bautheney. (Orgs.), *Psychology, society and education. Critical perspectives in Brazil* (pp. 3-30). New York, EUA: Nova Science Publishers.
- Spinelli, C. S. (2012). *As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o “ouvir” como tendência* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Tavares, L. H. de J. (2015). *Educação infantil e direito: o que dizem as crianças?* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11252>
- Théry, I. (1996). *Le démariage: justice et vie privée* (Les Nouveaux droits de l'enfant, pp. 338-371). Paris, France: Odile Jacob.
- Thiollent, M (1992). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Madrid: Editorial Grao, ISBN 9788499806082, E-Book.
- Trinidad, C. T. (2011). *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>
- Viégas, L. S. (2010). Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. In M. P. R. Souza (Org.), *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ximenes, S. B. (2014). *Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica*. São Paulo, SP: Quartier Latin.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed.  
Zibetti M. L. T.; Souza, M. P. R.; Barroco, S. M. S. (Org.). (2015). *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização*. Florianópolis, SC: Pandion.