



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANNA LÍSSIA DA SILVA**

**O QUE DIZEM SOBRE AS DIFERENÇAS AS PESQUISAS *COM* CRIANÇAS NOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL?**

Maceió

2022

ANNA LÍSSIA DA SILVA

**O QUE DIZEM SOBRE AS DIFERENÇAS AS PESQUISAS *COM CRIANÇAS* NOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL?**

Tese apresentada por Anna Líssia da Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa Educação, Currículos e Culturas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lenira Haddad

Maceió

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S586q Silva, Anna Líssia da.  
O que dizem sobre as diferenças as pesquisas *com* crianças nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil? / Anna Líssia da Silva. – 2022.  
235 f. : il.

Orientadora: Lenira Haddad.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 178-191.  
Apêndices: f. 193-235.

1. Crianças - Pesquisa - Brasil. 2. Educação infantil. 3. Estado da Arte. I.  
Título

CDU: 37.013-053.2(81)

Às crianças.  
Às pesquisadoras e pesquisadores sensíveis à  
infância, especialmente Jeane Costa Amaral.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lenira Haddad, pelas contribuições profissionais e acadêmicas que ampliei enquanto fui sua aluna das disciplinas do curso e como pesquisadora. Por contribuir para que eu exercitasse outras formas de pensamento sobre as crianças e a Educação Infantil.

Às professoras Conceição Gislane e Tatiane Cosentino, e aos professores Cleriston Isidoro, Walter Matias e Walter Kohan, integrantes da banca examinadora, pela generosidade e rigor dispensados na leitura desta tese – as reflexões geradas por seus olhares acompanharão minha trajetória acadêmica e pessoal. À professora Edna Prado pela participação na banca de qualificação, tendo um olhar atento e cuidadoso com a proposta deste estudo. Às professoras Marcia Buss-Simão e Maria Dolores, pelo aceite em participar da banca como suplentes.

A todos e todas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE-CEDU-UFAL), especialmente ao Walter Matias por sua presença intelectual impregnada de compromisso, esperança e incentivo que generosamente dispensa às e aos estudantes. Sou grata pelas mensagens de incentivo enviadas nos momentos mais cruciais do meu percurso no PPGE.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pela liberação parcial para a escrita desta tese, e a Flávio Carlos da Silva e Elisama Gomes Melo Tavares, da Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, pelo apoio e incentivo nesse percurso.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH-UFAL), especialmente para Meiriane, Patrícia, Éricka e Aline, pelos momentos de apoio e incentivo; Jeane e Keity, por acompanharem de perto todo o processo, com generosidade, escuta sensível e incentivo.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea no Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, por contribuírem para minha trajetória acadêmica no mestrado, especialmente ao professor Janssen Felipe da Silva. Às professoras e aos professores da FAFICA que participaram da minha formação inicial na graduação e especialização; de maneira especial agradeço à professora Maria do Carmo Gonçalo Santos, minha primeira orientadora de pesquisa.

Especialmente a Deus, pela vida e por ter colocado pessoas especiais no meu caminho. À minha família, especialmente ao meu pai Joel e à minha mãe Elisabete, às amigas e aos amigos pelo apoio e suporte emocional. Especialmente às amigas tão queridas Eveline Thalita, Iunaly, Jeane e Keity, pela sororidade e apoio imprescindíveis – poder chamá-las de amigas é um privilégio.

*O que é uma criança? O que é outra criança? O que é ser?*

*Quem é uma criança? Quem é a outra criança? Quem é? O que é o outro, aquilo, aquele que não sou eu? Algo-aquilo que definimos por negação, que é partir e somente com a condição de ser o que eu não sou?*

*O que é minha imagem? O reverso, o outro lado de mim, aquilo que sou, mas ao mesmo tempo aquilo que não sou, meu reverso... a distância necessária entre o “eu” e mim mesmo?*

*Imagens de espelho; espelhismo; imagem de imaginar; imagem que não corresponde a alguma realidade, aquilo que me faz regressar a mim mesmo: retorno, verso e reverso, igual e oposto ao mesmo tempo... completude de meu outro eu, carência de mim mesmo...?*

*A entidade, identidade, como aquilo que é substancial ao ser, algo fixo, seguro, separado do outro, e a imagem como aquilo que nos reflete no outro, que reflete o outro em mim, aquilo que torna possível uma aproximação?*

*Falar do Outro implica falar de Um; e ao mesmo tempo estabelecer uma oposição ou uma diferença?*

*Falar do Outro implica que há Um que é? Tem qualidades que o definem, qualidades estabelecidas por discursos, por culturas, por academias, por parâmetros, por sentido comum...? e, portanto, há um Outro também definido?*

*Como é, então, que alguém pode ser ao mesmo tempo o outro? Como é, então, que na realidade não se é do todo?*

*Mudam (mudamos) os discursos e se nós mudamos, então, essa coisa de ser algo não fixo, estável, definido; classificado, acertado: conceitualizado com delimitações claras...?*

*A que e a quem interessa, pois, que estes discursos não mudem, que nós não mudemos?*

*A que e a quem interessa que haja Uns – fixos, delimitados – crianças, jovens, adultos, velhos... e Outros – também fixos e delimitados – crianças, jovens adultos, velhos... sujeitos de e às práticas discursivas e materiais daquilo que é diferencial, e tantas vezes discriminatório?*

*Mundo de semelhanças e diferenças – reais, materiais – que fazemos, que fazem; que cremos, que creem... uns e outros.*

*Se construímos uma entidade, por exemplo a Infância, construímos ao mesmo tempo outra entidade: a Outra Infância... definida em oposição à primeira, em relação a ela, em direção a ela, verso-reverso da primeira, na qual todas as qualidades da primeira se transformam em não qualidades da segunda, em sua imagem invertida?*

*Se as coisas tivessem um só sentido, o sentido comum: aquilo que é razoável e que toma uma só via...*

*Se o Outro, neste caso, a Outra Infância, fosse o reverso deste sentido comum, portanto tomasse outra via – oposta ou claramente diferenciada, imagem invertida da primeira – ...*

*Se tivéssemos, pois, na realidade do discurso institucionalizado e, portanto, também na prática, Uns e Outros de cada objeto: crianças, jovens, adultos, velhos...*

M. Esperanza Figa, *As outras crianças*

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de doutorado que se inscreve na intersecção entre duas discussões que se relacionam com a construção cultural das diferenças: a infância e a educação. Trata-se de uma pesquisa do tipo estado da arte, que teve como objetivo mapear os saberes que têm sido produzidos no âmbito das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil no campo das diferenças na Educação Infantil, especialmente as pesquisas *com* crianças. O levantamento foi realizado nos repositórios dos PPGEs e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram localizadas 323 pesquisas, teses e dissertações que foram defendidas no período de 1983 a 2020. Em 22 pesquisas, autores ou autoras denominaram o estudo como uma pesquisa *com* crianças, no entanto, em apenas 14 as crianças apareceram como interlocutoras exclusivas, dessa forma essas foram selecionadas para a análise. Dentre os estudos identificados, foram analisados apenas os que se propuseram a realizar pesquisas *com* crianças, e que evidenciavam a relação das crianças com as diferenças nos contextos da Educação Infantil, tendo-as como informantes competentes sobre as próprias vivências e construções culturais. Os trabalhos levantados foram classificados quanto a categorias, sujeitos ou fonte de dados. Para a classificação das pesquisas foram consultados resumo e capítulo da metodologia. As pesquisas *com* crianças foram lidas na íntegra, e a análise foi realizada a partir de contribuições de Michel Foucault sobre as relações saber-poder na produção do discurso científico. No levantamento foi observado um crescimento constante de pesquisa sobre as diferenças na Educação Infantil, também um aumento de trabalhos que na geração de dados tiveram as crianças como sujeitos. Essas pesquisas abrangem uma diversidade de temas e problemas, e, contribuem para se pensar em relações outras entre educação e diferença. Os trabalhos propostos como pesquisas *com* crianças apontam as brincadeiras e os brinquedos como elementos da cultura infantil e como parte de um contexto privilegiado para a geração de dados. Também sinalizam a potência do pensamento infantil das crianças e das pesquisas *com* elas. Demonstram que as diferenças brincam na Educação Infantil, e que o campo das diferenças tem muito o que aprender com esse brincar.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Diferenças. Educação Infantil. Estado da Arte.

## RESUMEN

Esta es una investigación doctoral que forma parte de la intersección entre dos discusiones que se relacionan con la construcción cultural de las diferencias: infancia y educación. Se trata de una investigación de estado del arte, que tuvo como objetivo mapear el conocimiento producido en el ámbito de investigación de los Programas de Posgrado en Educación (PPGEs) de Brasil en el campo de las diferencias en la Educación Infantil, especialmente la investigación con niños. La encuesta se realizó en los repositorios del PPGE y en el catálogo de tesis y disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes). Se encontraron 323 investigaciones, estas tesis y disertaciones fueron defendidas en el período de 1983 a 2020. En 22 investigaciones, los autores o autoras denominaron el estudio como una investigación con niños, sin embargo, en solo 14 los niños aparecieron como interlocutores exclusivos, de esta manera fueron seleccionados para el análisis. Así, entre los estudios identificados, solo se analizaron aquellos que propusieron realizar investigaciones con niños, y que muestran la relación de los niños con las diferencias en los contextos de Educación Infantil, teniéndolos como informantes competentes sobre sus propias vivencias y construcciones culturales. Las obras encuestadas se clasificaron según categorías, temas o fuentes de datos. Para clasificar los estudios se consultó el resumen y el capítulo de la metodología. La investigación con niños fue leída íntegramente y el análisis se basó en los aportes de Michel Foucault sobre las relaciones saber-poder en la producción del discurso científico. A partir de la encuesta, se observó un crecimiento constante de investigaciones sobre diferencias en Educación Infantil, así como un aumento de trabajos que utilizaron a los niños como sujetos al momento de generar datos. Estas encuestas cubren una variedad de temas y problemas, y contribuyen a pensar otras relaciones entre educación y diferencia. Los trabajos propuestos como investigación con niños apuntan a los juegos y juguetes como elementos de la cultura infantil y como parte de un contexto privilegiado para la generación de datos. También señalan el poder del pensamiento y la investigación de los niños con ellos. Demuestran que el juego de las diferencias en Educación Infantil, y que el campo de las diferencias tiene mucho que aprender de este juego.

**Palabras clave:** Investigación con niños. Diferencias. Educación Infantil. Estado del arte.



## ABSTRACT

This is a doctoral research that is part of the intersection between two discussions that are related to the cultural construction of differences: childhood and education. This is a state-of-the-art research, which aimed to map the knowledge that has been produced within the scope of research by the Graduate Programs in Education (PPGE) in Brazil in the field of differences in Early Childhood Education, especially the research with children. The survey was carried out in the PPGE repositories and in the theses and dissertations catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). 323 researches were found, these theses and dissertations were defended in the period from 1983 to 2020. In 22 researches, authors or authors called the study as a research with children, however, in only 14 the children appeared as exclusive interlocutors, in this way they were selected for analysis. Thus, among the identified studies, only those that proposed to carry out research with children were analyzed, and that show the relationship of children with differences in the contexts of Early Childhood Education, having them as competent informants about their own experiences and cultural constructions. The surveyed works were classified according to categories, subjects or data source. In order to classify the studies, the summary and chapter of the methodology were consulted. The research with children was read in full, and the analysis was based on Michel Foucault's contributions on knowledge-power relations in the production of scientific discourse. From the survey, a constant growth of research on differences in Early Childhood Education was observed, as well as an increase in works that used children as subjects when generating data. These surveys cover a variety of themes and problems, and contribute to thinking about other relationships between education and difference. The works proposed as research with children point to games and toys as elements of children's culture and as part of a privileged context for data generation. They also signal the power of children's thinking and research with them. They demonstrate that differences play in Early Childhood Education, and that the field of differences has a lot to learn from this play.

**Keywords:** Research with children. Differences. Childhood Education. State of Art.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autoras e Autores referenciados nos trabalhos sobre gênero.....	89
Figura 2 – Autoras e autores referenciados nos trabalhos sobre raça e relações étnico-raciais.....	90
Figura 3 – João e o seu registro no Diário de Campo .....	103
Figura 4 – Salão de beleza com a pesquisadora.....	108
Figura 5 – “Eu desenhei flores para as meninas e bolas para os meninos” .....	113
Figura 6 – Meninos e Bonecas .....	115
Figura 7 – Família, gênero e cores .....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas do tipo estado da arte ou do conhecimento na Educação Infantil.....	64
Quadro 2 – Pesquisas <i>com</i> crianças sobre as diferenças .....	78
Quadro 3 – Informações sobre as crianças das pesquisas .....	83
Quadro 4 – Estratégias e Instrumentos de Geração de Dados .....	97
Quadro 5 – Olhar e brincadeira .....	116
Quadro 6 – As cores, o Eu e o Outro.....	120
Quadro 7 – Cor de Pele .....	122
Quadro 8 – Meninas rosas e meninos azuis.....	123
Quadro 9 – Diálogo entre criança e pesquisadora a partir de imagem de mulher negra.....	128
Quadro 10 – Pessoas e bonitezas.....	129
Quadro 11 – O que pode uma pergunta? .....	157

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos defendidos por ano .....	68
Gráfico 2 – Quantidade de teses e dissertações por região geográfica.....	70
Gráfico 3 – Trabalhos por Categorias.....	71
Gráfico 4 – Sujeitos das Pesquisas .....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros; <i>Queer</i> ; Intersexos; e mais...
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
PCD	Pessoas com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGE	Programas de Pós-Graduação em Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>A PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	27
2.1	OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: LÓCUS DO MAPEAMENTO .....	28
2.2	O LEVANTAMENTO, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	31
2.3	ORGANIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	38
<b>3</b>	<b>INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES</b> .....	43
3.1	DISCURSOS SOBRE AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	49
3.2	A RECONFIGURAÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO NOS ESTUDOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA.....	52
3.3	A CRIANÇA COMO REFERENTE EMPÍRICO E AS PESQUISAS <i>COM</i> CRIANÇAS .....	58
<b>4</b>	<b>PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	64
4.1	OS DADOS GERAIS DO LEVANTAMENTO.....	68
4.2	AS PESQUISAS: CATEGORIZAÇÃO, SUJEITOS E/OU FONTE DOS DADOS.....	71
4.3	AS CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS SOBRE AS DIFERENÇAS .....	75
<b>5</b>	<b>PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMAS, SUJEITOS, METODOLOGIAS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS</b> .....	78
5.1	TEMAS, PROBLEMAS E SUJEITOS .....	80
5.2	HORIZONTES TEÓRICOS NA PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS .....	84
5.3	ENUNCIADOS DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES SOBRE A PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS E SUAS METODOLOGIAS.....	92
5.4	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: GESTOS, LINGUAGENS, REPRODUÇÕES, SUBVERSÕES.....	101

<b>6</b>	<b>AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIADOS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>109</b>
6.1	CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	111
6.2	CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM CORES E DESENHOS.....	119
6.3	CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM LITERATURA, FILMES E IMAGENS.....	127
<b>7</b>	<b>PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>133</b>
7.1	SABERES A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS: DISCURSIVIDADES DAS PESQUISADORAS.....	133
7.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS: ENUNCIADOS MOBILIZADOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS.....	143
7.3	A ORDEM DO DISCURSO NA PRODUÇÃO DE SABERES: DILEMAS, LIMITES E POTÊNCIA DAS PESQUISAS <i>COM</i> CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS...	150
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE A – Programas Pesquisados e Instituições.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE B – Período de 1983 a 1996 .....</b>	<b>199</b>
	<b>APÊNDICE C – Período de 1997 a 2020.....</b>	<b>203</b>

[...] *escrever em torno da infância é também uma oportunidade para explorar os limites das palavras pronunciadas sobre a infância mais literal e que têm um efeito silenciador sobre a outra infância, a mais constitutiva e ao mesmo tempo esquecida. Por isso, se ainda encontro sentido em escrever a infância, é na tentativa de encontrar palavras que exponham esse esquecimento nas palavras que mais habitualmente pronunciamos, nos modos como descrevemos mais naturalmente a infância literal, na maneira evidente como a sabemos, e nos tempos e lugares que (não) propiciamos para uma e outra infância, em particular. [...] A tentativa é de que as palavras mostrem esse fundo inexplorado e impensado dos discursos que dizem conhecer a infância. Assim, se ainda consigo vencer aquele silêncio sublime que merece a infância, é no intuito de afirmar palavras que tornem visível essa outra infância invisível e, a partir dessa nova visibilidade, permitam encontrar um novo lugar para a infância na palavra e no pensamento, a infância de um novo lugar para pensar e escrever.*

Walter Kohan

*De que valeria a obstinação do saber se ela assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. [...]*

*Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.*

Michel Foucault



## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas geralmente são iniciadas infantilmente, elas partem de uma pergunta que pode indicar curiosidade (O quê? Como?) ou pode indicar descontentamento com o que sabemos (Por quê?). Isso nos lembra a fase dos “por quês” das crianças, e chamamos de fase porque trocamos suas perguntas pela repetição de respostas, e não por construção de espaços que garantam sempre mais tempo para o exercício da pergunta infantil.

Qual a infância da inquietação geradora desta tese sobre os saberes que têm sido produzidos nas pesquisas *com* crianças a partir de suas perspectivas acerca das diferenças? Ela surge de perguntas geradas por crianças. Crianças que nos interrogam sobre: como nos ambientes escolares temos tratado suas relações com as diferenças? Como temos instigado ou interditado suas experiências com as diferenças e com a alteridade? Como a partir dos nossos saberes, poderes e espaço-tempo temos nomeado, delimitado, hospedado ou hostilizado as diferenças para as crianças?

O contexto dessas inquietações gestadas com base na relação com as crianças se situa no espaço-tempo da infância de nossa atuação na docência em turmas da Educação Infantil. Dessa forma, partem de um ambiente de relações diárias e por longos períodos com crianças entre 3 e 6 anos de idade. Também fazem parte dessa trajetória a própria infância da menina-mulher-pesquisadora, das vivências generificadas, geracionais e religiosas que estiveram e estão presentes nas inquietações acerca das limitações impostas fundamentadas nessas diferenças, do cerceamento de liberdades, da castração de experiências que ultrapassam a lógica cronológica, limitando experiências infantis da menina-mulher-pesquisadora.

Duas crianças estiveram presentes de maneira especial na infância das nossas perguntas: Ana Karla e Geovana. Ana Karla estava com 6 anos na época (2004), brincava no pátio com os meninos de pega-pega. Foi empurrada, caiu, arranhou o joelho, e procurou sua professora para se queixar. A professora ouviu o seu relato, se agacha para ficar na sua altura e diz, com voz gentil: “Ana Karla, princesas não correm! Está vendo suas coleguinhas brincando ali sentadas? Vá brincar com elas.”

Geovana com 3 anos, criança de nossa turma em 2005, observa em uma das mesinhas da sala a capa de uma revista e, apontando para a imagem diz para a estagiária: “Uma menina, um menino e uma nêga!”. A estagiária a contradiz: “Não, Geovana, é uma menina, um menino

e outra menina! Veja! Ela está de pitozinhos<sup>1</sup> no cabelo, é uma menina também!”. E Geovana repete: “Não! É uma menina, um menino e uma nêga!”.

Nesses episódios foi possível refletir sobre como as crianças logo cedo lidam com estereótipos e discriminações envolvendo questões relacionadas às diferenças. Ana Karla, a partir da colocação da professora, aprende que meninas precisam ficar quietas, não devem correr com os meninos, pois “princesas não correm”. Geovana, ao usar um tom diferente ao mencionar a menina negra da imagem, indica a possibilidade de que elementos racistas estejam sendo percebidos e incorporados ao seu repertório de significados, ela objetifica a criança baseando-se na sua cor. Interrogamo-nos se a escola, ao silenciar essas temáticas ou reforçar os estereótipos construídos sobre as diferenças, limitam as possibilidades de que as crianças produzam suas próprias interpretações e significados.

No mestrado, essas questões foram lançadas ao escutarmos e olharmos para as práticas de professoras da Educação Infantil. O estudo teve como objetivo “Aprender como e por meio de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil” e visando alcançá-lo buscou-se identificar qual o lugar da diferença na prática docente e na rotina em turmas de crianças com 4 e 5 anos na Educação Infantil. Também quais as práticas e enunciados estavam sendo colocados em ação quando se tratava da abordagem da diferença em sala de aula; e, ainda, como as professoras lidam com as diferenças na relação com as crianças e na mediação das relações entre elas (SILVA, 2014).

A partir da pesquisa foi possível perceber que os discursos das professoras apresentavam certa continuidade com relação a formas de enunciar a diferença como o lugar da inferioridade, como um não lugar. Houve também a percepção de que os discursos se baseiam muitas vezes em elementos do repertório apreendido nas relações cotidianas, portanto, carregando enunciados ligados a estereótipos e discriminações. As docentes da pesquisa ressaltaram a dificuldade de lidar com essas questões no cotidiano com as crianças e frisaram que são discussões ausentes no processo de formação inicial e continuada.

Outro aspecto observado foi uso de discursos que celebram a assertiva “somos todos iguais”, a qual esconde as desigualdades envolvidas nas relações com as diferenças e nos processos de significação que permeiam essas relações. Igualmente, ocorre a utilização de enunciados ligados ao discurso da meritocracia, que mascara as relações de poder extremamente desiguais que marcam a vida em sociedade, bem como a violência presente na convivência com quem não se enquadra nos padrões e normas. Nos momentos de observação

---

<sup>1</sup> Pitós são ligas de prender cabelo; a expressão “está de pitozinho” significa que a criança estava com os cabelos divididos e presos com ligas.

do cotidiano da Educação Infantil, foi perceptível também o quanto as rotinas desenvolvidas firmando-se em um automatismo de hábitos sufocavam a possibilidade de a diferença aparecer tanto como relação com o outro, quanto na forma de irrupção da novidade e multiplicidade de experiências.

No doutorado, a infância da pesquisa foi perguntar como um grupo de crianças que lidavam num mesmo espaço-tempo com as diferenças, não as diferenças específicas (gênero, raça, classe etc.), mas como essas crianças lidavam com as diferenças e a alteridade com seus pares, inclusive buscar perceber que outras diferenças elas percebiam, as quais nós ainda não tínhamos ideia de que elas já atentavam e criavam perspectivas. Como as crianças lidam com a interseccionalidade do campo das diferenças? Essa questão parte da premissa apontada por Faria e Finco (2013), de que no nosso país a chegada da criança na esfera pública do cotidiano da creche e pré-escola significa um encontro com as diferenças. Dessa forma, a passagem efetiva da esfera privada para a pública na Educação Infantil proporciona encontros e desencontros com as diferenças. Portanto, pode-se afirmar que as experiências e conflitos nas formas de ser criança no cotidiano público e coletivo das instituições de Educação Infantil podem representar não apenas uma riqueza de possibilidades no processo de conhecimento do outro, mas também de se relacionar com as diferenças, e assim construir o pertencimento étnico, de gênero, classe etc.

É importante ressaltar que a compreensão desse potencial socializador da Educação Infantil não é num sentido de mera transmissão de valores pelos adultos, numa perspectiva da criança como um vir a ser. É no sentido de um processo em que a criança não é passiva, mas participa ativamente, seja resistindo, seja reinventando, imitando e aceitando, enfim, como sujeito social ativo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Mas, então, no meio do caminho tinha uma pandemia. O encontro e o tempo com as crianças já não eram possíveis, pois havia uma pandemia no meio do caminho. As crianças já não podiam se encontrar. Não era mais possível fazer do tempo-espaço da Educação Infantil uma experiência de olhar e ouvir sobre o encontro das crianças com as diferenças e a alteridade.

Então, partindo da compreensão da relevância da pesquisa e da impossibilidade de realizá-la, como desenvolver uma outra pesquisa mantendo a temática, mas sem precisar ir a campo? Uma pesquisa do tipo estado da arte pareceu-nos ser uma opção para esse momento, tendo em vista ser possível realizá-la recorrendo aos bancos de dados da Capes e das universidades, contando apenas com acesso à internet. Não sendo possível realizar uma etnografia com as crianças, para visibilizar suas vozes e perspectivas sobre as diferenças, a

opção foi realizar a investigação lançando mão de pesquisas já realizadas com crianças, que tivessem elencado questões relacionadas ao campo das diferenças como foco dos trabalhos.

Nessa direção, esta tese se insere nos debates que buscam problematizar a relação entre as experiências vivenciadas no âmbito da educação escolarizada e as diferenças culturais, tendo como ênfase essa discussão no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa do tipo estado da arte desenvolvida no sentido de inventariar as produções desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país.

A análise mais aprofundada dos achados da pesquisa tem como cerne os trabalhos desenvolvidos com crianças, partindo do pressuposto de que as crianças criam e/ou reproduzem significados sobre a diferença independentemente da ação intencional dos adultos. Desde muito pequenas elas estão atentas às diferenças e podem evidenciar os significados que atribuem às diferenças nas relações interpessoais, especialmente nos espaços e cotidianos escolares.

Esse pressuposto se dá a partir das pesquisas de Corsaro (2011, p. 16) e sua afirmação: “[...] as crianças afetam e são afetadas pela sociedade”. Portanto, as experiências sociais com as diferenças e seus padrões culturais são percebidos, reproduzidos e ressignificados pelas crianças, por meio de suas relações sociais. Por outro lado, a forma como as crianças vão recriando suas experiências com as diferenças também pode afetar a sociedade e suas/nossas relações com o outro. As crianças podem nos ensinar sobre as diferenças. Nós podemos aprender com elas outras formas de relações entre educação, infância e diferenças.

Luis Castello e Claudia Mársico (2007, p. 37; 120, grifos dos autores), sobre a etimologia da palavra ensinar, afirmam que: “O grupo de sinônimos que utilizamos em português para ‘educar’, a saber, ‘ensinar’, ‘instruir’, ‘formar’, todos originários do latim, guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não o possui [...]”. Em relação ao termo aprender, destacam que: “O termo ‘aprender’ é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘colher’, com o acréscimo da preposição *ad*.”

Levando em consideração que as crianças podem nos ensinar, ou seja, oferecer algo que não possuímos, se nós podemos aprender que além de significar colher, e, partindo “do prefixo *ad*- confere um sentido direcional, de aproximação a um ponto determinado e, ao mesmo tempo, um sentido incoativo que marca o começo de uma ação” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 121), aprender com as crianças sobre diferenças e alteridade é colher suas experiências pelas perspectivas de um escutar e olhar sensíveis. É, também, começar uma ação no terreno intelectual de a partir da novidade da infância com as diferenças e na alteridade das crianças, repensar sobre nossas formas de ser e estar no mundo conosco e com o Outro, bem como outras maneiras de pensar nas diferenças na Educação Infantil.

Para além das perguntas que Ana Karla e Geovana suscitaram, outra motivação que permeia a escolha do tema desta investigação é a compreensão de que o exercício da pesquisa pode ser constituído não apenas no âmbito intelectual, na produção de conhecimento e na contribuição para a produção científica em determinada área, mas a atividade investigativa pode ser também uma atitude política: “A exclusiva prática intelectual é tranquila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

A partir dessa ótica, a escolha da temática é um ato de resistência diante do contexto político do nosso país, que tem como cenário uma contundente investida conservadora e neoliberal de setores da sociedade. Consequentemente, essa conjuntura tem acarretado diversos retrocessos na legislação trabalhista, nas políticas afirmativas e relacionadas aos direitos humanos. Para além da resistência política, é uma escolha também apoiada em inquietações advindas da experiência profissional, sobretudo na docência na Educação Infantil.

No que se refere às questões relacionadas mais especificamente ao campo das diferenças, a conjuntura de retrocessos começa a se acentuar em 2016<sup>2</sup>. No governo Temer, ocorre a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, além de um processo de desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que culmina com sua extinção em 2019 no atual governo<sup>3</sup>. Essa Secretaria foi responsável, para além de políticas afirmativas e de inclusão, pela produção de inúmeras publicações de grande valor para práticas de enfrentamento do preconceito e discriminações no ambiente escolar. Além desses retrocessos no campo das políticas, há um aumento da violência envolvendo: extermínio da população negra<sup>4</sup> e LGBTQI+; feminicídio; intolerância religiosa, especialmente das religiões de matiz africana, entre outras violências ligadas a marcadores da diferença.

Edna Maria de Araújo *et al.* (2020, p. 192), afirmam que: “Para a população negra, a pandemia da Covid-19 atualiza as insolvências do passado histórico a uma contemporaneidade conjuntural, cujo cerne é o racismo em suas diferentes dimensões”. As autoras e autores fizeram análises fundamentadas nos boletins epidemiológicos divulgados pelo Ministério da Saúde e nos resultados parciais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Covid-19 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os boletins apontaram

---

<sup>2</sup> Ano que ocorreu o impeachment (na verdade um golpe à democracia) da Presidenta Dilma Rousseff, assumindo a presidência Michel Temer.

<sup>3</sup> Governo de extrema-extrema do presidente Jair Messias Bolsonaro.

<sup>4</sup> No Sumário Executivo “Violência contra Crianças e Adolescentes (2019-2021)”, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, as mortes violentas e intencionais são relativas à população negra dessa faixa geracional.

dados sobre os óbitos de mulheres grávidas negras, que representaram 48,0% dos casos, sendo que gestantes brancas somaram 24,2%. Nesse cenário, foi possível perceber as desigualdades de raça, classe e gênero sendo exemplos de como a pandemia resultou no genocídio de pessoas pobres e negras, pois também ocorreram mais internações e/ou óbitos entre a população negra e indígena no país.

Também houve, nos últimos anos, uma investida conservadora na educação, que resultou em diversos retrocessos, como a retirada da menção às discussões sobre gênero e sexualidades em diversos planos de educação, entre tantos outros recuos. Cabe mencionar os retrocessos nas diretrizes de formação inicial e continuada de professoras e professores da educação básica. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, as temáticas relacionadas às diferenças são mencionadas apenas no artigo 4.º, incisos IX e X.

Em relação às licenciaturas como um todo, as temáticas são assinaladas no artigo 5.º, inciso VIII<sup>5</sup> da Resolução CNE/CP de 1.º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessa resolução, aparecem diversas menções relacionadas ao campo das diferenças, sendo incluídos termos como relações étnico-raciais, diversidade de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional em diversos artigos e incisos.

Essas diretrizes de 2015 foram revogadas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nessa última Resolução, não há menção a termos como: gênero<sup>6</sup>, sexualidade, classe, religiosidade. O termo diversidade aparece duas vezes no texto, se referindo à diversidade de estratégias de ensino e sobre o respeito à diversidade. A palavra etnia aparece uma vez, ao ser mencionada a valorização das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Percebe-se, assim, o retorno do silenciamento das discussões sobre as diferenças na formação inicial para professoras e professoras. Abramowicz e Tebet (2017, p. 197), refletindo sobre essa conjuntura, afirmam que:

Neste momento de retrocesso do Estado de direito e democrático em que vivemos hoje, há um refluxo substantivo dessa pauta e da ascensão de todas as formas de fascismos. Novamente se disputa a identidade nacional, de maneira a colocar a

---

<sup>5</sup> “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; [...]”.

<sup>6</sup> O termo aparece apenas uma vez ao mencionar “gêneros textuais”.

diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço público e educacional, como ocorreu, por exemplo, na interdição do debate sobre as relações de gênero que tão contundentemente foi colocada no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; na proibição de falas consideradas políticas/ideológicas pelos professores que agora se apresentam por meio do Projeto de Lei n.º 867/2015 e de outros projetos similares que tramitam em diferentes estados e no Distrito Federal; e, por fim, na nefasta proposta ideológica partidária de uma educação sem partido.

Diante do exposto, pode-se perceber que no campo das políticas curriculares há retrocessos relacionados à temática que vão desde a formação inicial de profissionais do magistério, passando pelos planos de educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e projetos de leis que visam cercear a pluralidade de ideias nas práticas vivenciadas em sala de aula.

No que se refere especificamente à BNCC da Educação Infantil, Abramowicz e Tebet (2017) identificam um problema epistemológico na proposta, no que concerne ao campo das diferenças. As autoras questionam, aludindo ao que é proposto na BNCC, como é possível tornar as diferenças em consenso, como unificá-las, reduzindo-as ao comum. Assim, o discurso da diversidade é utilizado como forma de conter a diferença, tanto numa intenção de afirmar que a diferença está contida na proposta da Base quanto num processo de contenção das diferenças, numa tentativa de unificar as diferenças pela via da cultura por meio da proposta da tolerância. Há também uma contenção da diferença no que se refere à pluralidade de experiências curriculares na Educação infantil, por isso as autoras afirmam que uma proposta de BNCC se dá justamente a partir da pretensão de expurgar a diferença na busca de uma experiência comum tida como universal para as crianças.

Diante de toda essa conjuntura, insistimos nas perguntas sobre as relações entre crianças e diferenças, e mapeamos, com norte de um estado da arte, as pesquisas desenvolvidas no campo das diferenças na Educação Infantil entre 1983 e 2020, nos detendo especialmente nas pesquisas *com* crianças sobre suas perspectivas acerca das diferenças.

De acordo com Pichet (2008), o elemento central das pesquisas do tipo estado da arte é o processo de investigação como processo de levantamento apurado sobre o estado de conhecimento de determinada área, partindo de vestígios marcantes e significativos que apoiam a construção do conhecimento científico. Também chama a atenção para o quanto o conhecimento científico sempre está em constante movimento de reconstrução. Dessa forma, o estado da arte se caracteriza como uma oportunidade de rever esse movimento, contribuindo para que seja mapeado o que já foi pesquisado, possibilitando reflexões sobre o que permeia o objeto de estudo, as condições de produção, as concepções e os pontos de vista que o cerca. Esse processo contribui para a compreensão da história científica do objeto estudado, abre a

possibilidade de identificação dos seus limites e o entendimento do que ainda pode ser investigado.

Kramer (2001) reflete sobre a necessidade de um amplo e consistente estado da arte das pesquisas da infância no Brasil, para que seja possível mapear a área, delinear um panorama das principais tendências teórico-metodológica das pesquisas e, ao realizar a discussão dos resultados, poder apontar os avanços, as conquistas e as lacunas ainda existentes.

As afirmações de Messina (1999) permitem a compreensão do estado da arte como um mapa que nos indica possibilidades de continuar caminhando na produção de conhecimento, além de ser uma possibilidade de encadear discursos que à primeira vista se apresentam como descontínuos e contraditórios. Também a viabilidade de se contribuir com a teoria e a prática relacionada a um determinado objeto está presente em um estado da arte.

A nova pergunta que nos propusemos investigar foi: quais os saberes têm sido produzidos no âmbito das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil acerca da relação das crianças com as diferenças no contexto da Educação Infantil?

No processo de refletir sobre as contribuições de um estado da arte ou envolvendo o campo das diferenças na Educação Infantil, outros questionamentos também contribuíram para pensar sobre o problema: Quais as temáticas das pesquisas e os referenciais? Quais as metodologias? Quais crianças? Quais se utilizaram da pesquisa *com* crianças?

Tendo como pressuposto que a pesquisa *com* crianças pode apontar dados dos contextos e relações com as diferenças que as crianças experienciam, e que essas pesquisas também possibilitam uma perspectiva mais focalizada nas vozes das crianças sobre as diferenças, outras questões surgiram para conduzir a análise das pesquisas que foram selecionadas com base nessa tipologia. Como as pesquisas foram desenvolvidas, quais as estratégias metodológicas utilizadas? Quais saberes produziram e quais as contribuições para as discussões dos campos da diferença e dos Estudos das Crianças e da Infância? Como esses saberes podem contribuir para as práticas envolvendo as diferenças na Educação Infantil?

Diante de todas essas indagações, o objetivo deste trabalho foi mapear os saberes que têm sido produzidos no âmbito das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil acerca da relação das crianças com as diferenças no contexto da Educação Infantil.

Para determinar qual o lugar desta pesquisa dentro do estado da arte sobre a temática, foram pesquisados nos bancos de dados trabalhos dentro dessa tipologia e que mapearam pesquisas no contexto da Educação Infantil. Houve uma variedade de temáticas inventariadas



pelas pesquisas localizadas<sup>7</sup>, mas apenas duas se referiam a temáticas do campo das diferenças, ambas sobre relações de gênero. Dessa forma, este estudo difere das pesquisas anteriores, principalmente por buscar mapear um campo maior de produções, não delimitando apenas uma categoria do campo das diferenças e possibilitando um panorama mais amplo da produção.

Para Paulo Freire, a disciplina intelectual não pode prescindir de imaginação livre, a expressividade de si e do mundo nas crianças, a inventividade, a capacidade de recriar o já criado (FREIRE; GUIMARÃES, 2021). Essa noção de constituição da disciplina intelectual esteve no horizonte enquanto pensávamos sobre o percurso desse estado da arte tão particular, tão específico, tão localizado num certo campo de experiências pessoais e acadêmicas com as crianças. Ao mesmo tempo, num tráfego de olhares sensíveis às experiências das crianças, na busca de um exercício de pensamento infantil sobre as diferenças. Se por um lado esse percurso foi cercado por uma série de limites do discurso tido como científico, por outro, tentativas de linhas de fugas estiveram presentes, mesmo que gerando impasses e alguns paradoxos no percurso. Partindo dessa perspectiva de Freire, mantivemos abertura à flexibilidade, inventividade e rebeldia infantil no nosso processo de acessar, catalogar e analisar os estudos que constituíram os objetos da nossa investigação. Para tanto, as escolhas metodológicas nem sempre se alinharam a uma visão mais tradicional das pesquisas de levantamento, embora os discursos sobre “estado da arte” também apontem para a flexibilidade na organização e na análise nos dados inventariados.

Diante disso, é possível elencar alguns aspectos inéditos desta tese. Um primeiro aspecto se dá em relação à ampliação das categorias iniciais com abertura a novas categorias que foram incorporadas no decorrer da pesquisa, isso porque utilizamos apenas o descritor “*educação infantil*” no campo de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos repositórios institucionais das universidades. Para a identificação de trabalhos relacionados à temática foram analisados título, palavras-chave, e, quando necessário, o resumo.

Outro aspecto foi a inserção de todos os programas de pós-graduação no mapeamento sem recorte temporal a priori, o que possibilitou uma perspectiva histórica do desenvolvimento da temática no campo da Educação Infantil. Para além do mapeamento sobre os temas do campo das diferenças, as pesquisas *com* crianças na relação com as diferenças foram mapeadas e analisadas de maneira mais minuciosa, e esse também é um aspecto diferenciado da pesquisa.

Foram localizadas 323 pesquisas – essas teses e dissertações foram defendidas no período de 1983 a 2020. Em 22, autores ou autoras denominaram o estudo como uma pesquisa

---

<sup>7</sup> Apresentamos esses trabalhos de maneira mais detalhada na seção 4.

*com* crianças, no entanto, em apenas 14 as crianças apareceram como interlocutoras exclusivas, dessa forma, essas foram selecionadas para a análise. Esse critério de exclusão se deu porque importava para nossa investigação saberes produzidos a partir das crianças, pois essas seriam pesquisas que consideraram as crianças como informantes competentes sobre sua vida e experiências, e, portanto, dispensaria a necessidade de geração de dados procedentes das falas de pessoas adultas. Cabe ressaltar que a diversidade de pessoas quanto à faixa etária é importante para investigarmos a relação estabelecida com as diferenças no espaço-tempo das instituições de educação, no entanto, o recorte delimitado foi o de estudos que dialogaram com os olhares e falas das crianças.

Diante desse percurso de investigação, a inventividade e a curiosidade infantil estiveram presentes como movimento de questionar, criar e recriar formas de perceber, contar e recontar os saberes que as experiências que as crianças deixaram impregnar nos trabalhos das pesquisadoras, ao hospedarem-nas em seus contextos. Pois, além disso, acreditamos que a pesquisa também pode ser uma experiência infantil, que a disciplina intelectual também é construída a partir de formas de pensar, de ser e estar no mundo mais infantis, como nos lembra Paulo Freire.

Assim, esta pesquisa foi direcionada para uma investigação ainda não realizada nos campos das diferenças e da Educação Infantil, que buscou realizar contribuições advindas da análise das pesquisas *com* crianças e elementos que possam colaborar para as discussões no âmbito dos Estudos das Crianças e da Infância no Brasil.

Utilizamos neste trabalho “Estudos das Crianças e da Infância”, compreendendo que o termo “crianças” se refere ao interesse por esses sujeitos, que o plural indica que não são vistos como um grupo homogêneo. O termo infância compreende para nós o caráter da categoria geracional desses sujeitos como espaço-tempo de experiência; embora acreditemos que a experiência da infância pode transcender a geração, aqui as reflexões são direcionadas a partir das crianças nas suas vivências geracionais. A nossa escolha parte das discussões de Corsaro (2011, p. 57, grifos nossos), que assinala: “O surgimento do interesse por crianças na sociologia deu origem a numerosos **estudos sobre crianças e infância** usando uma variedade de métodos”. Nesse texto, o autor se refere exclusivamente aos estudos da sociologia; no nosso trabalho o termo “estudos” não se refere apenas à diversidade de produção de saberes sobre crianças e infância<sup>8</sup>, mas também às diversas disciplinas que têm se detido em estudar e escrever sobre a infância pelas perspectivas das crianças. Isso tem caracterizado os Estudos das Crianças

---

<sup>8</sup> Jens Qvortrup (2010; 2014) nos artigos intitulados “Visibilidades das crianças e da infância” e “A infância enquanto categoria estrutural” também contribuiu para nossa escolha.

e da Infância como um campo interdisciplinar e pluriparadigmático, como ressalta Sarmento (2015). Vale registrar que muitos são os termos utilizados na literatura para nomear esses estudos. Javeau (2005) refere-se a “estudos sociais da infância”; Müller e Hassen (2009) e Abramowicz (2015) referem-se a “estudos da infância”; e Sarmento (2015) a “estudos da criança”.

No que se refere às próximas seções do trabalho, na seção 2 são discutidos os caminhos metodológicos deste trabalho. Na seção 3, foi definido o que estamos chamando de campo das diferenças – sobre os enunciados que circulam articulando as crianças, as diferenças e a Educação Infantil. Também abordamos como uma confluência de disciplinas tem tomado as crianças e a infância como objetos de estudo, formando o campo de Estudos das Crianças e da Infância, contribuindo ainda para a discussão de métodos e instrumentos para a geração de dados, tendo como um referente empírico as crianças.

Da seção 4 até a 7 apresentamos e analisamos os dados desse estudo, levando em conta os fatores: levantamento geral dos dados; contextualização das pesquisas *com* crianças localizadas; participação das crianças e seus gestos de engajamento nas pesquisas; perspectivas e interações das crianças a partir das diferenças na relação mediada por elementos das culturas infantis; considerações das pesquisadoras quanto às perspectivas das crianças sobre as diferenças e contribuições para a Educação Infantil; e limites e possibilidades das pesquisas *com* crianças.

Por meio do levantamento observamos um crescimento constante de pesquisas sobre as diferenças na Educação Infantil, a partir da geração de dados que consideram as crianças como sujeitos. Essas pesquisas abrangem uma diversidade de temas, problemas, e contribuem para se pensar nas relações outras entre educação e diferença. Consideramos que os trabalhos que foram propostos como pesquisas *com* crianças apontam as brincadeiras e os brinquedos, no seu papel de elementos da cultura infantil, como parte de um contexto privilegiado para a geração de dados sobre as perspectivas das crianças na relação com as diferenças e a alteridade. Também nos sinalizam a potência das crianças e das pesquisas *com* elas. Mostraram-nos que as diferenças brincam na Educação Infantil, e que devemos aprender com esse brincar.

Além das contribuições do processo de levantamento e análise da produção, também organizamos um catálogo das pesquisas que se encontra nos apêndices deste trabalho. O objetivo é, além de evidenciar o mapeamento realizado, proporcionar dados para outras análises que possam contribuir para avanços do campo de conhecimento sobre as diferenças e a Educação Infantil, bem como oferecer um ponto de partida para outras e outros pesquisadores que buscam desenvolver pesquisas sobre as diferenças.

## 2 A PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No Brasil, tem ocorrido um processo de expressivo crescimento na produção de pesquisas, especialmente com a expansão dos programas de pós-graduação stricto sensu recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Colocando essa expansão da pós-graduação em números, houve um aumento de 505 cursos de mestrado e 410 cursos de doutorado, apenas no período de 2013 a 2017<sup>9</sup>. Esse cenário suscita a realização de estudos que possam mapear e analisar a produção do conhecimento, apontando avanços e lacunas nas diversas áreas.

Nesse sentido, os denominados “estudos de revisão” podem colaborar para

[...] examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Em artigo intitulado *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas*, Vosgerau e Romanowski (2014) realizaram um levantamento de estudos que tiveram como objetivo mapear campos do conhecimento. Analisando artigos prioritariamente do campo educacional, identificaram diversos tipos de estudos e as nomenclaturas utilizadas, tais como: levantamento bibliográfico; revisão de literatura; revisão bibliográfica; estado da arte; revisão narrativa; estudo bibliométrico; revisão sistemática; revisão integrativa; meta-análise; metassumarização; e síntese de evidências qualitativas.

Dentre esses diversos tipos de estudos de revisão, a opção escolhida para esse trabalho foi a pesquisa denominada estado da arte, que é utilizada para mapear e/ou analisar os estudos desenvolvidos numa determinada área do conhecimento ou um determinado tema, também podendo ser realizada envolvendo diversas áreas. O estado da arte foi realizado no intuito de responder à questão: quais os saberes que têm sido produzidos no âmbito das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil acerca da relação das crianças com as diferenças no contexto da Educação Infantil?

Nos estudos do tipo estado da arte, a construção do processo metodológico se dá de acordo com a natureza das fontes de dados e as escolhas de quem pesquisa, resultando em diversos recursos e técnicas de organização e análise dos dados. O uso do editor de planilhas do software Excel é um exemplo que, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 172), “[...] seria o recurso comumente utilizado, tanto na etapa de coleta e seleção do material quanto

---

<sup>9</sup> Informação disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 20 jun. 2020.

da análise, por meio da criação de colunas nas quais são copiados os extratos do texto analisado que contém a referência ao indicador analisado”. Também podem ser utilizados softwares com a utilização da técnica de análise do conteúdo, organização de pastas e arquivos em computador etc.

Ferreira (2002) afirma que as pesquisas do tipo estado da arte são estudos de caráter bibliográfico, reconhecidas por envolverem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica. Segundo a autora:

Quando se trata de utilizar como fonte de pesquisa os catálogos com dados bibliográficos e resumos dos trabalhos produzidos na academia para uma possível organização da produção de uma certa área do conhecimento, parece que o pesquisador do “estado da arte” tem dois momentos bastante distintos. Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com objetivo de mapear essa produção [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 265).

Nesse sentido, esses movimentos indicados pela autora foram realizados nessa pesquisa, por meio do uso dos catálogos de dados sobre teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, acessados a partir dos repositórios institucionais da universidade à qual cada programa está vinculado e também do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

## 2.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: LÓCUS DO MAPEAMENTO

A Pós-Graduação no Brasil tem como marco inicial o ano de 1965, sendo instituída formalmente pelo Parecer n.º 977/65 do Conselho Federal de Educação, publicado em 3 de dezembro de 1965, tendo como relator Newton Sucupira<sup>10</sup>. Nesse Parecer, foram propostos a definição da natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação, bem como a apresentação de suas características fundamentais na forma de exigência legal.

É apontada como primeira característica da pós-graduação *stricto sensu* a sua natureza acadêmica e de pesquisa, e que, mesmo atuando em setores profissionais, seu objetivo é essencialmente científico (ALMEIDA JUNIOR, 2005). No entanto, conforme discutem Macedo e Souza (2010), embora os cursos inicialmente tivessem perfis diferenciados, pois cada programa valorizava uma das funções definidas no Parecer, paradoxalmente havia uma

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)

homogeneização dos currículos, organizados em torno de um grupo de disciplinas, sem grande valorização da pesquisa. É a partir da década de 80 que há intensa mobilização e questionamento acerca dos objetivos da pós-graduação, com o consenso de que a formação de pesquisadores e pesquisadoras deve ser mais enfatizada, apontando a necessidade de currículos mais integrados e relacionados à pesquisa. A partir dessa argumentação, há uma predominância de organização dos programas por linhas de pesquisa.

Hoje, o que há como panorama mais abrangente nos programas de pós-graduação é um modelo mais flexível, que retoma ideias em torno da interdisciplinaridade, flexibilidade e integração ensino-pesquisa, com a reorganização e a redefinição do conceito de linhas de pesquisa. Assim, as linhas são tidas como um elemento estruturador dos cursos, que expressam a forma como os programas estão concebendo o próprio campo da educação. Dessa forma, é reiterada a formação de docentes-pesquisadores/as e a produção de conhecimento socializado como eixo central dos programas de pós-graduação (MACEDO; SOUZA, 2010).

Essa tendência iniciada nos anos 80 foi intensificada a partir da década de 90. Kuenzer e Moraes (2005) pontuam que a redefinição de critérios de avaliação da Capes, no biênio 1996/1997, entre outros impactos, contribuiu para reorganizar o perfil da pós-graduação com ênfase na produção científica, provocando, portanto, a inversão da centralidade da docência para a pesquisa.

Esses aspectos discutidos sobre a consolidação da centralidade da formação para a pesquisa de discentes da pós-graduação no Brasil colaboraram para concretizar uma das intenções previstas no Parecer n.º 977/65, no qual a pós-graduação é afirmada como uma condição básica para que a universidade pudesse ser um centro criador de ciência e cultura. Isso posto, é possível reforçar a afirmação de Macedo e Sousa (2010, p. 166) de que “[...] em áreas como a educação, praticamente toda pesquisa é desenvolvida nos programas de pós-graduação [...]”, o que ratifica a escolha desse espaço de produção de conhecimento para coleta e análise de dados a partir das produções disponíveis nos bancos de dados.

Para além de ser lócus privilegiado de produção de pesquisas, a delimitação tão específica dos Programas de Pós-Graduação em Educação e temática também se deve ao fato de que “[...] estudos abrangentes dessa natureza requerem esforços articulados de várias equipes e financiamento específico, condições nem sempre acessíveis aos pesquisadores” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.41). Portanto, foi preciso delimitar melhor o objeto de pesquisa, processo que possibilitou uma maior abrangência em relação ao alcance temporal do mapeamento.

Inicialmente, o mapeamento consistiu no levantamento dos cursos de pós-graduação em educação avaliados e reconhecidos pela Capes (Apêndice A), a partir de consulta na Plataforma Sucupira<sup>11</sup>. Com a lista em mãos, de maneira concomitante foram sendo identificados os programas por universidade, estado e região do país, ao passo que as pesquisas foram sendo realizadas no repositório institucional e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A opção por acessar todos os repositórios institucionais disponíveis se deu pelo fato de que nem sempre a plataforma da Capes está com os estudos mais recentes, pois às vezes o trabalho é cadastrado no repositório institucional e só depois é lançado na plataforma Sucupira, que alimenta o banco da Capes. Também é possível acessar nos repositórios os estudos que, por serem anteriores à Plataforma Sucupira, não têm seus arquivos indexados no catálogo da Capes.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi criado em 2001, com o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país. É uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos aos trabalhos defendidos desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa por autora ou autor, título e palavras-chave. O uso das informações dessa base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes. O conteúdo das obras é disponibilizado também no site Domínio Público, no Portal do Ministério da Educação (MEC), de acordo com a autorização de autores e autoras.<sup>12</sup>

O descritor utilizado nas buscas foi *Educação Infantil*, os resultados foram lidos e analisados a partir do título e palavras-chave e, quando não foram suficientes para localizar a pesquisa dentro das categorias preestabelecidas, foi realizada a leitura do resumo. Em alguns casos, foi necessário analisar o arquivo do trabalho completo para acessar o capítulo da metodologia e dirimir dúvidas quanto à caracterização do trabalho. As categorias geralmente utilizadas no campo das diferenças, tais como raça, gênero, relações étnico-raciais etc., poderiam ter sido utilizadas como descritores para as buscas, no entanto, além de serem várias

---

<sup>11</sup> A Plataforma Sucupira é fruto da parceria da Capes com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em maio de 2012, as duas instituições assinaram termo de cooperação para o desenvolvimento de um sistema destinado a coletar informações dos programas de pós-graduação em tempo real e estabelecer os procedimentos de avaliação com transparência para toda a comunidade acadêmica. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, relator do Parecer n.º 977, de 1965. O documento, hoje conhecido como Parecer Sucupira, conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira, uma referência da educação brasileira, nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. Informações disponíveis em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira> e <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>.

<sup>12</sup> Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/3316-banco-de-teses-da-capes-possui-mais-de-450-mil-resumos>.

categorias, definidas por termos diversos, existe a problemática de nem sempre autores e autoras utilizarem as categorias no título, resumo ou palavras-chave do trabalho<sup>13</sup>.

Essa opção demandou um trabalho exaustivo de leitura de grandes volumes de resultados de busca e, dependendo da instituição, não foi possível filtrar os resultados por programa, o que acarretou ler e analisar por vezes centenas de resultados por repositório. Contudo, a natureza do próprio objeto de pesquisa requereu esse trabalho mais exaustivo e apurado na localização dos trabalhos, na tentativa de ampliar a possibilidade de que nenhuma pesquisa “ficasse de fora”.

## 2.2 O LEVANTAMENTO, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A partir das contribuições de Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), as seguintes ações foram desenvolvidas ao longo do levantamento para a pesquisa: a) identificação dos PPGE por meio da Plataforma Sucupira; b) pesquisa nos repositórios e Catálogo da Capes dos estudos que elegeram a Educação Infantil como campo de pesquisa, a partir do descritor “Educação Infantil”, e identificação das pesquisas do campo das diferenças a partir das categorias *a priori* e identificação de outras categorias; c) organização dos trabalhos por região, estado e instituição; d) mapeamento das pesquisas quanto a categorias, sujeitos e/ou fontes de dados, e estudos denominados “pesquisas *com* crianças”; e) levantamento das metodologias e discursos que embasaram as pesquisas *com* crianças; f) mapeamento e análise da produção de saberes que partiram do diálogo com as crianças e suas perspectivas sobre as diferenças; e g) análise das possibilidades e limites na produção de saberes *com* as crianças acerca das diferenças na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que tendo como base os objetivos desta pesquisa, a intenção não se deu apenas no sentido de mapear os estudos que tratam de temáticas relacionadas ao campo das diferenças. A finalidade foi, para além do levantamento, analisar as produções a partir de suas formações discursivas, enfoques, perspectivas, estabelecendo relações, diferenças e condições de produção de saberes. Também perceber, no conjunto de teses e dissertações, enunciados que são lançados dentro de campos de saber aos quais se filiam, mas ao mesmo tempo também os compõem. Isso faz parte do segundo movimento proposto por Ferreira (2002): a redução do corpus de análise, pois o campo das diferenças abarca uma diversidade de temas, o que aumenta muito a quantidade de trabalhos.

---

<sup>13</sup> Esse aspecto foi discutido com base nos dados na seção 4.



O critério de redução do corpus de análise escolhido foi a seleção de pesquisas que, tomando as crianças como referente empírico do processo de investigação, buscaram evidenciar as perspectivas das crianças acerca das diferenças, visibilizando suas vozes a partir de investigações denominadas pesquisas *com* crianças.

Na próxima seção, é abordada a discussão acerca da distinção entre “pesquisa *sobre* crianças” e “pesquisas *com* crianças”. Cabe salientar que, na perspectiva da Sociologia da Infância, desenvolver pesquisas *com* crianças é “[...] reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172). A pesquisa *com* crianças implica não apenas interlocuções teóricas, escolhas dos instrumentos de coleta de dados, formas de adentrar ao campo que dialoguem com as especificidades das crianças, mas sobretudo uma forma de olhar, interagir e visibilizar as vozes das crianças, o que demanda uma ética que põe em xeque a lógica adultocêntrica da ciência.

Para Corsaro (2011, p. 138; 57) “As crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância” e o autor também ressalta que:

[...] em vez de estudar adultos como representantes de crianças (por exemplo, baseando-se em percepções e relatórios sobre as crianças fornecidas por (pais, professor ou médicos), as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste as suas vidas.

Com base nesses pressupostos, os trabalhos que se autodenominaram pesquisa *com* crianças, mas ouviram e analisaram vozes de adultos foram excluídas do corpus de análise. Foram localizados 323 trabalhos realizados sobre temáticas relacionadas às diferenças e que tiveram como campo de pesquisa contextos da Educação Infantil. Desse total, apenas 22 informavam se tratar de pesquisas *com* crianças, no entanto, utilizando o critério de exclusividade de interlocução com crianças, apenas 14 foram selecionados para a análise. Os critérios de inclusão dos trabalhos na análise mais minuciosa foram, conjuntamente: que tivessem como campo de discussão a Educação Infantil; que fossem estudos denominados como pesquisas *com* crianças por quem o realizou; que tiveram exclusivamente crianças como interlocutoras; e que se relacionassem às temáticas envolvendo as categorias relacionadas ao campo das diferenças definidas a priori, ou a posteriori.

Para definir as categorias iniciais para o levantamento e atentar ao surgimento de outras categorias a partir do campo de investigação, as proposições de Brah (2006) foram levadas em consideração. A referida autora aponta raça, classe, gênero e sexualidade como “marcadores de diferença”, mas frisa que existem outros, posto que as diferenças podem ser analisadas como experiência, relação social, subjetividade, e, identidade.

As categorias definidas a priori foram: raça, gênero, sexualidade e classe, conforme propõe Brah (2006), sendo acrescentadas as categorias pessoas com deficiência (PcD)<sup>14</sup>; e religiosidade. No decorrer da pesquisa, foram identificadas as categorias a posteriori: a criança com superdotação; e as diferenciações criadas no âmbito do contexto de escolarização no campo da subjetividade e estética ligadas aos comportamentos das crianças que, classificadas nesta pesquisa como estigma/rotulação. Também foram identificados estudos que se propuseram a articular duas ou mais categorias na pesquisa. Nesse último caso, foi utilizada a categoria interseccionalidade, no sentido de nomear e agrupar esses trabalhos que, mesmo não se referindo às discussões sobre o conceito de interseccionalidade, buscaram formas de investigar a articulação das diferenças nas experiências individuais e/ou de grupos sociais.

No que se refere à categoria **gênero**, o conceito passa a ter novos significados a partir do movimento feminista, que, mesmo sendo muitas vezes ignorado nos registros da história, sempre existiu, já que a dominação da mulher sempre esteve marcada pela resistência, pois “[...] ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História” (LOURO, 2003, p. 14).

Para Guacira Louro (2003), é no fim da década de 60 que o movimento feminista passa a preocupar-se com as construções propriamente teóricas, além das sociais e políticas, iniciando assim, a construção e a problematização do conceito de gênero.

Joan Scott discute, na década de 80, uma forma diferente de conceituação da categoria gênero; nas suas considerações sobre a construção e a legitimação do conceito de gênero aponta outro elemento sobre a temática, pois, além de a palavra gênero ser usada “[...] num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 5), também é apresentada uma nova forma de compreensão, a de que gênero é uma categoria útil de análise histórica.

A partir dessa discussão há uma ampliação das formas de analisar gênero como categoria dentro dos estudos feministas, constituindo uma perspectiva de gênero na produção científica. Para Lagarde (1996), a perspectiva de gênero permite compreender a complexidade social, cultural e política que existe entre mulheres e homens, ignorada por outros enfoques obstinados em apresentar um mundo naturalmente androcêntrico. Para a autora, gênero é mais que uma categoria: é uma teoria ampla.

De acordo com Viñuales (2002), a **sexualidade** é uma necessidade universal que pode ser satisfeita de múltiplas maneiras, são os processos de significação que vão delimitando as

---

<sup>14</sup> As discussões sobre essa categoria foram nomeadas como “inclusão”, já que as pesquisas nessa temática se referem à inclusão das pessoas com deficiência ou superdotação nas instituições de educação.

relações que se tem com a sexualidade, pois para que uma atividade humana seja sexual, uma série de gestos e palavras de significado compartilhado deve ser introduzida na situação, conferindo-lhe esse caráter.

Ainda no que se refere às discussões sobre sexualidade, Miskolci (2015) chama a atenção para a contribuição de Michel Foucault para a construção da compreensão da sexualidade na condição de dispositivo histórico de poder, e que, na sua condição de dispositivo, a sexualidade opera por meio de um agrupamento heterogêneo de discursos e práticas sociais, por isso exige processos diversos de regulação da vida social, envolvendo discursos, instituições, enunciados científicos, proposições morais e filosóficas etc.

Cabe ressaltar que, mesmo estando inter-relacionadas, as identidades de gênero e sexuais não têm o mesmo significado. Enquanto a identidade sexual é diretamente construída por meio da forma que o indivíduo vive seus desejos e sua sexualidade com parceiros e parceiras, a identidade de gênero é uma construção que parte da identificação ou não do indivíduo com as formas de ser homem e mulher construídas socialmente. Ambas as identidades são múltiplas, diversas, inclusive fogem dos binarismos hétero/homossexual, feminino/masculino.

Assim, faz-se importante sempre distinguir gênero da sexualidade, mesmo que se apresentem como construção interligadas e muitas vezes confundidas, pois:

Sujeitos masculinos e femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p. 27, grifos da autora).

Dessa forma, é importante sempre contestar a visão naturalista acerca das identidades de gênero e sexuais, ainda hegemônica na nossa sociedade. Questionar a instituição de determinadas identidades como dentro da norma, e outras como desviantes. Contestar as relações de poder que, estando na base dos discursos e práticas sociais, transformam as diferenças em desigualdades.

De acordo com Abramowicz e Gomes (2010), o conceito de **raça**<sup>15</sup> foi reapropriado pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, no sentido de, para além da conotação biológica que se discute sobre o termo, pautar a discussão como resistência e, ao

---

<sup>15</sup> Nessa categoria, foram agrupadas pesquisas com discussões envolvendo raça, etnia, e relações étnico-raciais.

mesmo tempo, uma resposta aos processos de subalternização nos quais negras e negros são colocados nas hierarquias sociais. As autoras salientam que diante desse contexto a designação raça é compreendida como categoria sociológica e analítica imprescindível para a interpretação da realidade social. Ainda no que se refere ao uso do termo raça, Finco e Oliveira (2011, p. 57) ponderam que: “Apesar de já ter ficado provado pela genética que não existem raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas com base na ideia de raças superiores e inferiores”.

Essa é uma categoria importante a ser analisada nos contextos da educação institucionalizada, haja vista que: “Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso de igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 91). Nessa direção, a articulação das discussões e as análises envolvendo as categorias raça, etnia e relações étnico-raciais, contribuem para questionar o caráter monocultural das práticas desenvolvidas nas escolas, que colocam em movimento enunciados que remetem a um padrão racial e estético de branquitude. No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, Verrangia e Silva (2010, p. 709-710) afirmam que:

Entendem-se aqui, por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. [...] A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva.

Assim, tratar de questões relacionadas à raça e à etnia no âmbito da educação é, para além da resistência a uma educação homogeneizadora, trabalhar com a busca de relações mais positivas na construção das identidades étnico-raciais, com a luta por projetos antirracistas que problematizem e combatam preconceitos e discriminações.

Acerca da educação das pessoas com deficiência, por muitos anos atendidas em classes ou escolas de educação especial, Ferre (2011) pergunta: “Mas existem identidades especiais?”. Esse questionamento é lançado quando a autora discute como é difícil “[...] falar dos meninos e meninas, das mulheres e dos homens, aos quais a Educação Especial se refere” (FERRE, 2011, p. 199). Para autora, apontá-los e apontá-las como tendo identidades especiais é ainda mais difícil. E são tantas as formas como nomeamos essas “identidades especiais”: a deficiência

física, cognitiva, motora; a surdez; as síndromes; e tantas outras que se observam nos corpos. Mas também outras que se expressam por meio das formas de estar no mundo que esses corpos encenam – a quietude, o silêncio, a agitação, a rebeldia, a inquietude e tantos outros comportamentos que fogem à norma.

Para Carlos Skliar (2001), a escola inclusiva é compreendida como um espaço de tolerância para com os diferentes, sendo que a experiência cotidiana de relações sociais com os colegas “normais” seria vista como um elemento integrador. Ao que parece, é como se a convivência fosse mais importante do que a construção de conhecimentos mínimos necessários para a possibilidade de inserção social. Ainda de acordo com o mesmo autor, oferecer a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente, ou mesmo ofertar igualdade de condições de acesso aos saberes, não é um reconhecimento político das diferenças, sendo apenas uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal.

No que se refere a esse processo de não se perder de vista a norma ideal, operando então processos de inclusão e exclusão na norma, estabelecendo fronteiras entre o normal e o anormal, Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 115) pontua que há uma dupla realidade na norma:

[...] de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença [...]. Além disso, a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma.

Dessa maneira, há um processo de incluir para excluir, pois mesmo que esteja previsto na norma, sob seu domínio e escrutínio o anormal também é diferenciado em processos de exclusão, posto que não é percebido como tendo possibilidade de se adequar ao normal.

Dentro de temática inclusão, Judy Singer (2016, [S.p.]) aponta outras categorias para se pensar a respeito das diferenças, ao afirmar:

No meu artigo, intitulado Por que você não pode ser normal pelo menos uma vez na vida? De um “problema sem nome” à emergência de uma nova categoria de diferença, continha as seguintes linhas: Para mim, o significado-chave do “Espectro Autista” está em seu apelo e antecipação de uma política de Diversidade Neurológica, ou “Neurodiversidade”. O “Neurologicamente Diferente” representa uma nova adição às categorias políticas familiares de classe/gênero/raça e aumentará os insights do modelo social da deficiência.<sup>16</sup>

Nessa direção, a autora adiciona o conceito de neurodiversidade a partir das discussões anteriores sobre Pessoas com Deficiências. Assim, os neurologicamente diferentes, como

---

<sup>16</sup> Tradução nossa.

pessoas no espectro autista, pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outras pessoas neurodiversas garantem maior representatividade nas discussões sobre diferenças.

Em levantamento acerca dos Estudos da Infância no Brasil, Abramowicz<sup>17</sup> (2015), ao tratar das publicações iniciais com ênfase nas crianças e a problemática da **classe** social vivenciada pelas crianças das classes populares, indica que houve um questionamento da condição de atendimento a crianças pobres e análise de condições de aprendizagem dessas crianças, bem como proposições de intervenções pedagógicas compensatórias para a pobreza e a desigualdade social. A concepção de educação compensatória marca as discussões que articulam classe e Educação Infantil nas décadas de 1970 e 1980. No entanto, essa perspectiva logo foi repudiada pelas pesquisadoras brasileiras, ao questionarem o processo de culpabilização das próprias crianças e suas famílias pelas dificuldades na aprendizagem.

As discussões sobre **interseccionalidade** remetem a um consenso de que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária (entre outras) são inter-relacionadas e se moldam mutuamente. A interseccionalidade é uma ferramenta analítica, de investigação crítica e práxis, que contribui para a análise de caminhos prescritos historicamente a partir da intersecção de relações de poder envolvendo as categorias do campo das diferenças. Tem como ideias centrais: a) desigualdade social; b) relações de poder; c) contexto social; d) relacionalidade; e) justiça social; e f) complexidade (COLLINS; BILGE, 2021).

Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021, p.18-19) discutem que, mesmo o termo sendo amplamente adotado apenas nos primeiros anos do século XXI, não quer dizer que como ferramenta analítica já não estivesse sendo utilizado anteriormente. As autoras citam diversos exemplos para assinalar que:

A interseccionalidade como ferramenta analítica não está circunscrita às nações da América do Norte e da Europa nem é um fenômeno novo. No Sul global, a interseccionalidade é usada frequentemente como ferramenta analítica, mas não recebe essa denominação. [...] da mesma maneira que estudantes de ensino superior desenvolveram um interesse comum pela diversidade, ou que afro-americanas a usaram para abordar seu *status* na política dos movimentos sociais, ou que Savitribai Phule fez avanços nos direitos das mulheres. Embora todas as pessoas que utilizaram as estruturas interseccionais pareçam estar sob um grande guarda-chuva, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais.

---

<sup>17</sup> Anete Abramowicz organizou o livro que registra a pesquisa financiada pela Fapesp, realizada com o intuito de compor o campo teórico da infância no Brasil, pelo Grupo de Pesquisa “Estudos da criança e da infância: práticas e políticas da diferença”, participando da pesquisa a própria organizadora do livro e ainda: Ana Cristina Juvenal da Cruz; Andrea Braga Moruzzi; Carolina Rodrigues de Souza; Débora de Barros Silveira; Fabiana de Oliveira; Gabriela Guarniei de Campos Tebet; e Tatiane Cosentino Rodrigues.

Diante do exposto, as pesquisas que articularam duas ou mais categorias foram categorizadas como interseccionalidade. Foram identificados trabalhos que nas suas análises articularam: raça e gênero; gênero e sexualidade; e raça e classe.

No que se refere à articulação raça, classe, gênero, é possível perceber como é uma inter-relação profícua na análise da realidade social. No caso da Educação Infantil, Rosemberg (1999) analisando dados relacionados à expansão da Educação Infantil no país, reflete o padrão de segregação racial no Brasil. Constatou o componente de discriminação racial nessa expansão que, realizada com baixo custo no que se refere ao atendimento das crianças pobres e negras, também acarretou a desvalorização da docência na Educação Infantil – exercida majoritariamente por mulheres – pela contratação de baixo custo de professoras leigas.

Ainda no que se refere à articulação raça, classe, gênero, Sandra Harding (2003, [S.p.]), discorrendo a partir das discussões de gênero, ressalta que não há um feminismo nem um conceito de gênero singular, pois ambos possuem múltiplos significados e usos. As escolhas de quando usar cada termo e quais sentidos atribuir a eles são sempre muito controversas. Para a autora, gênero pode ser usado de duas formas: “Pode se referir a objetos do estudo empírico que estão ‘fora’ dali, dados previamente à observação do(a) pesquisador(a), ou seja, homens e mulheres [...]”, mas também pode ser relacionado às relações sociais simbólicas e que são estruturalmente generificadas, ou à estrutura analítica na qual pesquisadoras e pesquisadores desenvolvem seus trabalhos, no sentido de estudar como indivíduos generificados, estruturas sociais e sistemas de significação são produzidos socialmente. Nessas duas formas, a discussão de gênero deve ser entendida numa relação intrínseca com a classe, a raça, a etnicidade, a sexualidade e outros sistemas sociossimbólicos e estruturais, posto que são desenvolvidos em processos mútuos de construção sócio-histórica.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização do banco de dados da investigação, os trabalhos identificados foram catalogados por região geográfica em arquivos do software Word, organizados em quadros contendo o ano de defesa, o tipo de trabalho (dissertação ou tese), a instituição, título, e autoria<sup>18</sup>. Os trabalhos completos foram arquivados em pastas organizadas por região/universidade.

---

<sup>18</sup> Cf. Apêndices, p. 193 e seguintes.

Nesse processo, foi realizada uma interação com a produção levantada por meio de quantificação das produções, o que demandou ações como: agrupar os trabalhos por categoria, região geográfica, por sujeitos e natureza dos dados; e realizar análise quantitativa e cronológica.

Depois de efetivadas essa catalogação e a organização inicial, procedeu-se ao mapeamento das temáticas, sujeitos, lugares e metodologias. Esse processo foi realizado iniciando-se pelos resumos e, quando necessário, foi consultado o capítulo da metodologia. Esse processo visou atender aos seguintes objetivos: mapear as temáticas que estão sendo pesquisadas no que se refere às diferenças na Educação Infantil; e caracterizar como as pesquisas que tiveram as crianças como sujeitos foram desenvolvidas e as metodologias utilizadas. A partir disso, foi possível identificar os estudos que optaram por desenvolver pesquisas *com* crianças e analisar os saberes produzidos pela perspectiva das crianças e suas relações com as diferenças, com base nas pesquisas localizadas. Assim, foi possível agrupar as pesquisas *com* crianças e desenvolver uma análise mais aprofundada na busca de identificar um conjunto de elementos discursivos compostos pelos campos de saber das diferenças e dos Estudos das Crianças e da Infância, e que ao mesmo tempo contribuem para a composição desses campos.

As pesquisas identificadas foram analisadas inicialmente com a elaboração de quadros contendo elementos dos textos envolvendo os objetivos, a metodologia, o quadro teórico, os elementos de análise e os principais dados e conclusões. Consideradas um campo de discursos científicos, as produções foram analisadas com foco nas suas condições de existência, identificando feixes de relações entre os enunciados, repetição, persistência, regularidades, rupturas e continuidades. Esse processo teve como propósito alcançar o objetivo de analisar as contribuições das pesquisas *com* crianças para a discussão sobre as diferenças nos campos da Educação Infantil e dos Estudos das Crianças e Infância.

Os discursos da Sociologia da Infância e das discussões acerca das Pesquisas *com* Crianças – que perpassam na escrita desta tese e que também transpassam os enunciados das pesquisadoras dos trabalhos considerados – contribuem para a observação do olhar das crianças, sendo registrados, analisados e valorizados nos trabalhos. Ajudam também a compreender como os saberes acerca da perspectiva das diferenças que as crianças enunciam e constroem são produzidos no discurso científico. Foucault contribui para que se coloquem em jogo as relações de continuidade e descontinuidade entre esses discursos, além das relações de poder e vontade de verdade que se expressam no que pode ou não pode ser dito sobre as crianças e suas



relações com as diferenças. Esses discursos e discussões também contribuem para questionar-se o que pode ser considerado um discurso verdadeiro, para que obtenha status de científico.

A análise foi realizada iniciando de algumas possibilidades de leitura inspiradas nas discussões de Michel Foucault, dentro da perspectiva de análise do discurso, dessa forma, temas de análise do autor funcionaram como uma “caixa de ferramentas” analíticas. Vale pontuar que diferentemente de outras perspectivas de análise de dados, que muitas vezes se configuram num método com técnicas bem definidas, não há a pretensão de criar uma metodologia ou manual de análise do discurso nas obras de Foucault. Veiga-Neto reflete sobre essa questão, partindo da afirmativa de Bourdieu sobre Foucault de que seria perigoso reduzir a sua filosofia a uma fórmula de manual. A partir dessa assertiva, Veiga-Neto (2014, p. 7) pontua: “[...] é preciso cuidar para não cair nos esquematismos que acabam fazendo de Foucault o que ele não quis ser.”

Para Foucault, a questão a se propor na análise do campo discursivo e das suas formações discursivas não está no implícito, ou no que se quis dizer, mas na análise do dito, portanto “[...] não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (FOUCAULT, 2013a, p. 58).

Para além dessas atitudes metodológicas, as suas contribuições acerca da constituição e da formação dos saberes foram úteis nesse estudo, haja vista que tivemos como proposta mapear saberes. No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2013a) discute sobre a produção dos saberes, assinala que na constituição de um saber há um conjunto de elementos formados por uma prática discursiva, no sentido de eventualmente constituir um discurso científico, que pode ser especificado por sua forma e rigor. No entanto, os objetos dos quais se ocupam, os conceitos e as estratégias que utilizam também fazem parte da sua constituição. Foucault (2013a, p. 219) acrescenta que: “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*”.

Para o autor, um saber é também:

[...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se diferem, se aplicam e se transforma [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem o esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2013a, p. 220).

Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault (2013b) afirma que o saber não é feito para compreensão, e sim para cortar. Assim, o saber estabelece limites e classificações, o que implica relações de poder. Contudo, mesmo o saber estabelecendo essas funções, também pode ser condição para mudanças na forma de pensar/criar a realidade e as práticas sociais.

Diante disso, trabalhar com as discussões de Foucault acerca dos discursos, constituição de saberes e da relação saber-poder favoreceu um movimento de assinalar possibilidades de pensar de outro modo. Nesse sentido, os saberes que estão sendo produzidos sobre a relação das crianças com as diferenças na Educação Infantil, no campo discursivo das pesquisas nos PPGEs, podem oferecer formas outras de inteligibilidade acerca da temática.

Três discussões de Foucault foram úteis para a “caixa de ferramentas” desta pesquisa para olhar, organizar e analisar os dados: 1) discurso e saber (regras e leis para um discurso ser considerado científico; princípios para sua análise; e controle do discurso); 2) saber e poder (a pesquisa *com* crianças se propõe um jogo diferente de relações de poder na produção de saberes sobre infância e crianças); e 3) dispositivo (instituições, práticas discursivas e não discursivas, manuais etc. – os programas de pós-graduação funcionam dentro de um dispositivo que controla, valida, distribui e mantém regularidades na produção da pesquisa e do discurso científico no campo da educação no Brasil. Mesmo com a presença de outras instituições e fundações de pesquisa, a maior parte dos discursos se prolifera, se mantém ou apresenta discontinuidades, tendo como ponto de partida o contexto dos PPGEs).

A forma como Foucault tomava práticas discursivas e estratégias de poder-saber acerca de uma determinada disciplina, ao longo de um período de tempo, para registrar as condições de existência de determinados enunciados e não outros, direcionou o mapeamento de um contexto mais amplo das pesquisas no campo das diferenças que permeiam a própria constituição da Educação Infantil, tanto como etapa da educação básica quanto campo de produção de saberes sobre as crianças e sua educação. Nesse sentido, a organização e a apresentação de dados vão seguindo uma linha histórica para situar todo um percurso de pesquisas que não somente se constituem em uma condição de possibilidade dos discursos sobre as diferenças a partir das pesquisas *com* crianças, mas também possibilitam resistência a determinadas formas de produzir saberes sobre as perspectivas das crianças. Cabe ressaltar que nossa compreensão de que o trabalho desenvolvido por Foucault não pretende julgar a ordem dos discursos, estabelecer quais as formas de produzir saberes são mais ou menos válidas, mas apontar contextos discursivos que, nas relações entre poder e saber, permitem que determinados enunciados sejam aceitos e outros, não. Também permite refletir sobre como é possível,

partindo-se dessa ordem dos discursos, criar possibilidades de outras formas de inteligibilidade de si e dos outros, de ser e estar no mundo.

Dessa forma, a partir da caixa de ferramentas, a escrita foi sendo composta de acordo com os movimentos desenvolvidos na pesquisa, um mapeamento da irrupção de enunciados sobre as crianças e infância que retornam a outros enunciados, que são condição de existência e operam como regularidades que permitem os retornos de outra forma, e a proposição de novas maneiras de significar esses enunciados.

### **3 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES**

Na qualidade de categoria estrutural, a infância é tida como um espaço de experiência que situa as crianças na diferença geracional com os outros grupos etários. De maneira concomitante, as crianças experienciam a diferença geracional junto com o que Sarmiento (2005) define como diferenças intrageracionais – classe, raça, gênero, religiosidade etc. –, que são diferenças que perpassam a experiência da criança, e dos outros agrupamentos significados a partir da idade cronológica.

Assim, no que se refere à relação infância e diferença, as discussões partem da premissa de que a infância, como construção cultural e histórica, é perpassada pelas formas de diferenciação das sociedades, como raça, classe, gênero etc. Dessa forma, para compreender a infância, também se deve levar em consideração que as experiências da infância são influenciadas por suas diversas pertencas culturais, pois “A infância de uma criança francesa, paquistanesa, peruana ou de uma japonesa não é igual, assim como a infância de uma menina não é a mesma que a de um menino, tampouco os filhos de executivos têm a mesma experiência da infância que os filhos de operários” (MONTANDON, 2001, p. 47).

A escola, como espaço de relações sociais, é lugar privilegiado no convívio das diferenças; é uma instituição marcada pela alteridade, não é apenas lócus privilegiado da relação com as diferenças, a escola também produz diferenças (AQUINO, 1998; LOURO, 2003). No entanto, o lugar da diferença nas relações sociais e pedagógicas da escola tem sido o lugar da desigualdade, da diferença como falta ou como desvio. No máximo, é o lugar da tolerância à diversidade, mantendo-se um caráter homogeneizador a partir da norma *homem-adulto-branco-cis-hétero-cristão-branco*, pela ótica de um enquadramento etnocêntrico, numa perspectiva essencializadora da cultura. No que refere às práticas e aos conteúdos, a escola segue na direção de uma educação monocultural, numa abordagem dos temas da diferença por meio do que Santomé (2009) chama de currículos turísticos, nos quais se estudam, de maneira esporádica e em unidades isoladas, a diversidade cultural.

A utilização do termo diferença e não diversidade parte das contribuições de Homi Bhabha (1996, 1998), que, ao distinguir os termos, afirma ser a diversidade cultural um mero reconhecimento de conteúdos e costumes culturais tidos como já dados, já fixados e mantidos num certo enquadramento social, temporal e relativista. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o quanto essa noção de diversidade tem constituído uma percepção liberal de

multiculturalismo, que naturaliza e fixa as diferenças, deixando de lado as questões que as envolvem como construção cultural e não como fato da natureza.

A tentativa de pensar [n]a diferença cultural como algo oposto à diversidade provém da compreensão de que, através da própria tradição liberal – particularmente no relativismo filosófico e algumas formas de antropologia – a ideia de que as culturas são diversas, e de que em certo sentido a diversidade de culturas é uma coisa boa e positiva que deve ser incentivada, já é conhecida há muito tempo. É um lugar-comum das sociedades pluralistas e democráticas dizer que elas podem incentivar e acomodar a diversidade cultural (BHABHA, 1996, p. 35).

Por outro lado, “[...] a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campo de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63, grifos do autor). Dessa forma, o uso do termo diferença, em vez de diversidade, contrapõe uma visão naturalista e liberal das discussões que envolvem as diferenças culturais. Ao reconhecer os conteúdos culturais como pré-dados, a noção de diversidade não pontua as desigualdades e as hierarquizações que permeiam a construção social e histórica das diferenças culturais. Na maioria das vezes, há apenas o elogio às diferenças e às ações que buscam somente o apaziguamento das tensões das diferenças, como salienta Rodrigues (2011).

Assim, o termo diversidade pode ser utilizado no sentido de reconhecer e mesmo incentivar as diferenças, mas pode também reforçar o sentido de que, sendo elementos “naturais” da condição humana, essas podem ser territorializadas e toleradas a partir de um enquadramento etnocêntrico muito ligado aos discursos de tolerância às diferenças, que lhes pressupõem uma hierarquia “natural” – afinal, tolerar denota a ideia de alguém superior, por isso pode ser condescendente, tolerante com o outro.

Afirma Gallo (2018, p. 1513) que “Tomar a diversidade em lugar da diferença significa ‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar”. Isso porque o discurso da diversidade permite remeter sempre ao direito universal, na busca de agregar tudo o que é diverso. Alerta que pensar do ponto de vista da diferença implica reconhecer seu caráter de multiplicidade, ressaltando que não há unidade possível na diferença, não se enquadrando em um discurso de apelo ao universo.

Enquanto a diversidade implica o dentro, o pertencimento a um grupo, a diferença escapa dos conjuntos, não se deixa conter. As diferenças proliferam, difundem, diferem, portanto, não podem ser enquadradas. Nesse sentido, ao adotar o termo diferenças, este estudo leva em consideração as multiplicidades de modos de ser e viver, de expressões e identidades culturais como construções sociais que são permeadas por relações de poder e desigualdades. Portanto, há o questionamento das hierarquizações que são a base dos discursos da tolerância,

pondo em movimento diálogos mais afirmativos que possam contribuir para a busca de relações mais horizontais na ciência e na tecnologia no mundo pós-colonial e multicultural das diferenças.

Como ressalta Foucault (2013), a análise do campo discursivo é direcionada no sentido de compreender o enunciado nos seus limites, *condições de existência* e correlação com outros enunciados. Diante disso, no que concerne ao movimento de indicar algumas condições de existência dos enunciados relacionados às diferenças, são apresentados aqui dois aspectos considerados relevantes para o estudo: a intensificação do processo de globalização; e as mudanças na esfera da cultura.

O processo de globalização, segundo Sztompka (2005), é uma das tendências históricas mais notáveis da era moderna, sendo um conjunto de processos que moldam um mundo único, havendo uma interdependência que alcança todos os aspectos da vida (políticos, econômicos e culturais). É possível afirmar que atualmente há uma estrutura global para além das fronteiras tradicionais e que aproxima as diversas sociedades em um único sistema por meio de relações políticas, econômicas e sociais.

Na obra *Culturas Híbridas*, Nestor Canclini (2013) analisa movimentos de internacionalização e transnacionalização, já que se ocupa das indústrias culturais e de migrações. Os processos de globalização<sup>19</sup> aprofundam movimentos de interculturalidade moderna pela criação de mercados mundiais de bens, dinheiro, informação e migrantes. “Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado” (CANCLINI, 2013, p. xxxi). Portanto, a globalização não apenas contribui para a formação de um mercado global, mas também torna possível e instaura mudanças culturais nas sociedades.

Analisar as mudanças no âmbito da cultura ocorridas no fim do século passado é importante para a compreensão do espaço de possibilidade histórica de emergência dos discursos contemporâneos acerca das diferenças. No campo teórico, há diferentes perspectivas que analisaram e enunciaram um movimento de virada cultural. Na obra *Condição Pós-Moderna*, David Harvey (2012) aponta a tese de que, desde 1972, aproximadamente, ocorre um

---

<sup>19</sup> Cabe ressaltar que a referência é a intensificação do processo de globalização ocorrido nas últimas décadas do séc. XX, pois, como afirma Hall (2009), ao discutir sobre a questão multicultural, especialmente ao discorrer sobre suas condições de emergência, enfatiza que as sociedades multiculturais não são uma realidade nova, posto que a migração e os deslocamentos dos povos ocorreram bem antes da expansão europeia iniciada no século XV. No entanto, a condição multicultural das sociedades nos pós-Guerra se intensificou, inclusive tornando-se elemento central no campo da contestação política.

processo de mudança abissal nas práticas culturais. Frederic Jameson (2006) e Harvey (2012) apontam a cultura como um dos elementos centrais nas mudanças ocorridas com a globalização da lógica de produção do capitalismo pautado numa sociedade de consumo. Discutem como o processo de *virada cultural* influencia formas diferentes de se perceber e construir uma sociedade global, que torna mais imbricada as relações econômicas, políticas e culturais. Hall (1997) argumenta que junto com a formação de um mercado verdadeiramente global e com o avanço tecnológico especialmente no campo da comunicação e informação, a produção cultural e sua indústria passam a ter centralidade na mediação de processos econômicos e políticos. O autor assinala ainda que:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”. (HALL, 1997, p. 20).

Burke (2012) ressalta o duplo sentido do termo cultura política: como conhecimento, ideias e sentimentos políticos de uma determinada época e lugar; e também como discursos e práticas acerca dos fins e meios políticos. Informa, ainda, que a expressão foi introduzida no discurso científico na década de 1950 pelos cientistas políticos e na década de 1970 pelos historiadores.

Acerca desse caráter discursivo da política cultural, Hall (1997) ressalta a expansão da cultura como aspecto mais abrangente, sendo o termo cultura aplicado a uma gama de instituições e práticas. Assim, há uma “cultura” empresarial, de consumo, da masculinidade, das corporações, do corpo e outras; “O que isso sugere é que *cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura” (HALL, 1997, p. 32, grifos do autor). Nesse sentido, toda prática social tem uma dimensão cultural ou discursiva de existência, uma vez que cada prática que depende do significado para atuar e gerar efeitos está situada no campo do discurso da cultura.

Veiga-Neto (2003) dialogando com Stuart Hall, afirma que há uma crescente centralidade na cultura para se pensar sobre o mundo, no entanto, isso não significaria tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais (política, economia e outras), mas sim compreendê-la como perpassando tudo aquilo que é do social.

No contexto do mercado globalizado, compreender a cultura como produção de sentidos, mas também como produto, aponta para dois movimentos contraditórios, que se dão de maneira imbricada: processos de homogeneização da cultura; e de proliferação das diferenças culturais. Os processos de homogeneização da cultura ocorrem especialmente a

partir do mercado cultural e seus produtos, como cinema, moda, culinária, música, dentre outros. Dissertando sobre a revolução cultural do século XX, Eric Hobsbawm (1995) aponta para a produção de uma cultura jovem global, ouvindo as mesmas músicas e estilos, usando as mesmas roupas. Boaventura Santos (2010) chama a atenção para a globalização do fast-food – a língua inglesa sendo transformada em língua franca. No que diz respeito à infância, Henry Giroux (2004, 2009), atenta para o processo de “*disneyficação*” da infância, que por meio do cinema e de produtos ligados ao universo de desenhos animados e filmes da Disney alcança não apenas a infância americana, mas as crianças de uma maneira global, influenciando formas de significação e experiências infantis.

Giroux (2003, p. 18) analisa que a redução do tempo e do espaço, os quais ocorrem a partir da interface entre o capital global e as novas tecnologias eletrônicas, “[...] alterou radicalmente a forma como o poder e a riqueza das corporações multinacionais moldam culturas, mercados e infraestruturas materiais de todas as sociedades, mesmo com resultados distribuídos de forma desiguais”. Nesse contexto, práticas e produtos culturais ocidentais desgastam as diferenças locais, surgindo cenários culturais mais homogeneizados.

Há também uma mobilização no mercado global para a apropriação das diferenças, transformando-as em produtos, utilizando-se dos discursos de celebração da diversidade e do respeito às diferenças como fonte para agregar valor às marcas e produtos, estimulando o consumo. Se, por um lado, esse expediente contribui para a visibilidade das diferenças e dos sentimentos relacionados à questão da representatividade nos sujeitos, por outro, promove um esvaziamento de sentidos no que se refere às relações de poder e, portanto, das desigualdades que permeiam as relações com as diferenças. Esse recurso promove enunciados que naturalizam as diferenças e silenciam os processos de desigualdade, na busca de apaziguar as diferenças e convertê-las em lucro.

No entanto, como ressalta Hall (2009), há movimentos de resistência e negociação em face dessa homogeneização; os processos de migração – livre ou forçada – mudam de composição, diversificam as culturas e pluralizam as identidades culturais dos antigos Estados-Nações dominantes, produzindo diferenças culturais. “Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia” (HALL, 2009, p. 43).

Assim, da mesma forma que há processos de disseminação de produtos culturais que operam num sentido homogeneizador, também são postos em movimento processos de resistência e fluxo cultural que produzem diferenças e hibridizações culturais. A afirmação e a proliferação da diferença se contrapõem às buscas do capital global pela universalização de



uma cultura branca-eurocêntrica-masculina-adulta-cristã-heteronormativa. Esse movimento de resistência e também de produção de diferenças é potencializado pelos movimentos sociais, que, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, rompem fronteiras e também se globalizando.

Ao contextualizar o papel dos movimentos sociais, Gohn (2014, p. 42) enfatiza que “A produção teórica no novo milênio defronta-se com novas demandas e novos conflitos e formas de organização, todos gerados pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, genericamente circunscritas como efeitos da globalização, em suas múltiplas faces”. Para a autora, novíssimos sujeitos entram em cena e várias lutas sociais se internacionalizam, além de novos conflitos sociais envolvendo temas como biodiversidade, biopoder, demandas étnicas, lutas religiosas, entre outros. Conseqüentemente, os movimentos sociais são retomados como objeto central de análise numa perspectiva internacional.

No campo da educação, no Brasil os movimentos sociais têm impulsionado debates e questionamentos acerca do caráter monocultural dos processos educativos, contribuindo de maneira efetiva para a construção de políticas públicas que intencionam garantir uma educação mais voltada para a pluralidade cultural. Além disso, incidem na construção e promulgação de legislações e políticas de governo voltadas para a garantia do espaço da discussão das diferenças nos processos educativos na educação escolarizada (GONÇALVES; SILVA, 2007).

É na década de 90 que Rodrigues (2011) situa o início das discussões sobre diferenças nas políticas brasileiras. De acordo com a autora, é também nessa década que há um crescimento nas publicações sobre a temática na área da educação e uma convergência de programas e políticas relacionados às diferenças no campo da educação. O debate relacionando educação e diferenças surge especialmente a partir da crítica dos movimentos sociais a um modelo de educação monocultural, que buscou homogeneizar as experiências educativas, ignorando que as diferenças não ficam de fora dos muros das instituições escolares.

Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2007) apontam a legislação como um importante indutor de políticas multiculturais. Como exemplo disso, o autor e a autora citam a promulgação da Constituição de 1988, na qual o racismo passa a ser crime inafiançável. Podem ser citadas, mais recentemente, a promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que implementa o Ensino de História da África e dos Africanos, da Luta dos negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira na Educação Básica e, posteriormente, a publicação da Lei n.º 11.465, de 10 de março de 2008, que amplia a Lei n.º 10.639/03, acrescentando a inclusão do Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas na Educação Básica, alterando o texto da Lei n.º 9.394/96

(LDBEN). Como fruto de intensa luta dos movimentos sociais, essas leis também contribuíram para colocar o multiculturalismo em pauta nas discussões no campo da educação no Brasil.

Os aspectos citados acima colaboram para que o campo discursivo das diferenças seja situado no debate. Em especial, com base nas discussões de Abramowicz e Tebet (2017), o que é chamado aqui de campo discursivo, denominado genericamente de “diferenças”, remete a discussões, enunciados, movimentos, políticas (entre outros) acerca de categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, língua, imigração, deficiências. Quer dizer, tudo o que possa ser posto como diferente dos padrões tidos como hegemônicos impostos em relação ao corpo e às formas de ser e agir no mundo. Acerca do campo teórico das diferenças, as autoras citadas ressaltam que:

Este campo alia concepções diversas sobre diferença, e destacamos, grosso modo, duas vertentes: aquelas que se vinculam à diferença como reconhecimento, na chave teórica de Hegel, como Fanon, Stuart Hall etc.; e aquelas que se ligam ao campo da diferença, na chave de Nietzsche, como Foucault, Deleuze e Guattari, por exemplo. Ambas as noções se opõem à noção de diversidade alocada no campo neoliberal. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 184).

Nas análises das pesquisas selecionadas para este trabalho, foi possível perceber que essas duas vertentes estiveram presentes de maneira majoritária, especialmente as discussões relacionadas aos estudos culturais<sup>20</sup>, utilizados como referência nos trabalhos com influência das discussões de Stuart Hall. Também estiverem presentes nas pesquisas as contribuições da Filosofia da Diferença, sendo articuladas baseando-se nas discussões especialmente de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto, que debatem as diferenças na educação com a articulação dessas duas chaves teóricas apontadas por Abramowicz e Tebet (2017).

### 3.1 DISCURSOS SOBRE AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Diferenças, distinções, desigualdades, a escola entende muito bem disso, como resalta Louro (2003), a escola, a bem da verdade, produz isso. A autora lembra que desde seu início a instituição escola promoveu uma ação distintiva, tornando quem a ela tinha acesso diferente de quem não tinha. Também dividiu, por meio de diversos mecanismos, os que tiveram acesso, classificando, ordenando e hierarquizando. Herdou-se uma escola que separou crianças e adultos, católicos e protestantes, que sempre foi diferente para ricos e pobres, que excluiu populações negras e meninas, que, mesmo depois de terem conquistado o acesso, separou

---

<sup>20</sup> Os dados são apresentados na subseção 5.2.

meninos e meninas. Se hoje a escola está dentro de uma política de acesso universal, internamente continua produzindo segregações e diferenciações relacionadas à desigualdade.

Deve-se ter em vista a educação como um espaço de acesso aos discursos, que são condição para a compreensão da realidade e para a produção de maneiras de ser e agir no mundo. Como afirma Foucault (2012, p. 41): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Diante disso, não é por acaso que a educação escolarizada é alvo de interesses e disputas de diversos setores da sociedade.

Considerando que a Educação Infantil é um espaço de iniciação das crianças na vida social e também lugar dos primeiros contatos com as diferenças, em que as crianças intensificam seus processos de compreensão e construção dos significados das palavras, algumas até têm no cotidiano da Educação Infantil o lugar de aprendizagem da fala. As tentativas de interdito dos discursos das/e sobre as diferenças no sistema de ensino como um todo não são suficientes, posto que já no cotidiano da educação das crianças pequenas há não apenas o contato com as diferenças, mas a proliferação de discursos e a construção de significados para as diferenças. Há processos de nomear, circunscrever, definir quem difere da norma.

Nesse sentido, investigar e problematizar como estão se dando as relações com as diferenças nos contextos de educação das crianças pequenas, bem como os dispositivos, as práticas e os enunciados que são postos em operação nessas relações, são ações instigantes não apenas para fazer pensar em outras maneiras de se lidar com as diferenças entre as crianças, mas também auferir elementos para ponderar sobre formas outras de se estabelecerem pedagogias e políticas educacionais que levem as diferenças em consideração como positividade e multiplicidade. Assim, neste tópico são apresentadas algumas questões que vêm permeando a discussão sobre as crianças e as diferenças na Educação Infantil.

Deborah Britzman (2007, p. 78) assinala que “A ‘criança’ de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a ‘criança’ se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação”. O processo de normalização da criança advém do escrutínio das diferenças na busca de sua interdição e conformação à norma, a partir de uma homogeneização de discursos com seus poderes e saberes.

Para Sarmiento (2011, p. 588) “A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural”. Isso remete ao quanto a escola

desempenha um papel homogeneizante em termos culturais; como bem ressalta Veiga (2002), a escola homogeneizou as relações de gênero, com o intuito de se estabelecer uma cultura masculina. Também as categorias referentes ao tema geração foram socializadas nas escolas, criando-se modelos de infância e adolescência: a criança inteligente e bem-comportada e o jovem responsável constituindo a norma civilizada dessas categorias. A autora ainda chama a atenção para a questão da homogeneização cultural, posto que se socializou na escola uma perspectiva branqueada da cultura, e foi difundida uma cultura de classe ao se enunciarem normas acerca do ser bem-sucedido na sociedade, especialmente no que concerne ao discurso da meritocracia.

Em trabalho anterior (SILVA, 2014), apontamos o quanto se produziram diferenciações na forma como as crianças foram atendidas com base em suas diferenças, percebidas e produzidas como desigualdades, especialmente ao se analisá-las a partir da interseção entre classe, raça e gênero. Nas contribuições de Carvalho (2009), Silva (2014) observa que a escola foi estabelecida como lócus de diferenciação, não apenas isso, mas também como o espaço no qual a relação diferença-desigualdade, além de ser desenvolvida, é também o ambiente em que se produz um espaço discursivo com a instauração de saberes que buscam justificar as desigualdades sociais. Dessa forma, se a escola, inicialmente, já diferenciou o acesso das crianças – separando meninas, negros e negras, pobres e ricos e outras características –, com os discursos e saberes da pedagogia científica se separa o aluno normal do anormal, de acordo com testes de inteligência e consideração de fatores sociais e hereditários.

A pesquisa de Rosemberg (1999) constatou que a Educação Infantil no Brasil esteve pautada em modelos desiguais no atendimento às diferenças de classe e raça, promovendo uma inclusão excludente para as crianças pobres e negras, e produzindo sentidos relacionados a essas diferenças. Um desses sentidos foi a ideia de educação compensatória para as crianças pobres e na sua maioria negras, que precisavam ser preparadas para o ensino fundamental, tendo em vista o fracasso que elas poderiam ter na próxima etapa. Para tanto, essas crianças eram muitas vezes retidas depois dos 7 anos de idade na Educação Infantil.

Mas, a Educação Infantil é também um espaço de possibilidades de relações com as diferenças pensadas a partir de outras perspectivas. Bujes (2001) assinala que as crianças nos desafiam com sua lógica própria, seu modo peculiar de se expressarem, com a sua capacidade de, por meio da brincadeira e da fantasia, viver um mundo diferente. Também nos desafiam quando nos fazem enxergar o quanto são diferentes, e que essa diferença não pode ser silenciada, nem ser vista como desigualdade. Sarmiento (2007, p. 38) afirma que a participação das crianças numa educação intercultural é crucial, pois “A criança aprende a diferença, o

respeito e a cidadania por estar implicada activamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício de decisão pelas crianças”.

Faria e Finco (2013) chamam a atenção para o quanto os espaços coletivos de creches e pré-escolas representam uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças, contribuindo para a construção do pertencimento étnico, de gênero e de classe de meninos e meninas. Para as autoras, a educação das crianças pequenas demanda docentes que se atenham às especificidades e ao protagonismo das crianças, construindo pedagogias que problematizem as práticas que buscam a homogeneização, que neutralizam e silenciam as diferenças que as crianças nos trazem.

Abramowicz *et al.* (2006), ao discutir sobre Educação Infantil e diferença, assinala a necessidade de que se incorpore o discurso das diferenças não como um desvio, mas como possibilidade de enriquecimento das nossas práticas e das relações entre as crianças, promovendo, desde cedo, a construção de posturas mais abertas às diferenças. É preciso (re) inventar formas de viver, educar, brincar, que tenham como um dos objetivos principais a busca de desfazer certos conceitos cristalizados.

No próximo tópico, é discutida a reconfiguração do discurso científico nos estudos da infância e da criança, que é uma das condições de emergência para o desenvolvimento das pesquisas *com* e não *sobre* crianças.

### 3.2 A RECONFIGURAÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO NOS ESTUDOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA

No prefácio da edição de 2001 de *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, Canclini (2013, p. xvii) interroga: “Como saber quando uma disciplina ou um campo do conhecimento mudam? Uma forma de responder é: quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los”. A partir dessa argumentação, neste estudo procuramos apontar alguns conceitos e reformulações que marcam algumas mudanças no campo do conhecimento produzido acerca das crianças e que são condições de emergências para novas formas de olhar para elas e produzir saberes do ponto de vista das suas experiências.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de

vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (FOUCAULT, 2013a, p. 56).

No campo da Sociologia, inicialmente os estudos sobre a criança foram delegados à Sociologia da Família e à Sociologia da Educação. Enquanto a primeira não deu muita atenção à criança, tendo em vista que a compreendeu como objeto das práticas dos adultos, a segunda preocupou-se principalmente com a escolarização das crianças, estudando a influência das estruturas familiares e escolares (MÜLLER; HASSEN, 2009). Para Prout (2010, p. 733):

Nos anos de 1980 e 1990, a sociologia tentava manter-se em sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável.

Na argumentação de Prout (2010), percebe-se que as condições de emergência das discussões sobre as diferenças, que foram elencadas no capítulo anterior, também contribuíram para a emergência de novas formas de produzir discursos científicos sobre a infância e as crianças. De fato, Sarmiento (2015) pontua que o desenvolvimento científico sobre as crianças e a infância tem se desenvolvido a partir da crítica ao conhecimento institucionalizado tradicional que a ciência moderna produziu para delimitar a infância e a criança. Para o autor, esse conhecimento pautou um triplo discurso sobre as crianças e a infância: a) a visão de uma criança universal, que enuncia uma ideia de desenvolvimento infantil seguindo as mesmas etapas, independentemente do contexto social e cultural; b) a delimitação dos contextos europeu e norte-americano como referências para essa pretensão de universalidade da criança; e c) a ideia de que a criança não tem identidade autônoma, estando em transição para a idade adulta, passando por uma cronologia “natural”. Essa ruptura com o modo de delinear os saberes sobre as crianças e a infância da ciência moderna foi condição para o surgimento, no fim do século passado, de uma série de disciplinas centradas na infância; e no início deste século, a constituição de um campo multidisciplinar dos estudos da criança. Campo esse que, o autor faz questão de frisar, não é homogêneo e nem internamente coerente, sendo atravessado por contradições e dissensos, o que é bem próprio das ciências sociais e humanas.

De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), para compreender a emergência do campo de estudos da infância e da criança, três momentos são importantes para destaque. No primeiro momento, foram a medicina e a psicologia que estiveram atentas a esse novo e pouco conhecido objeto do conhecimento – a criança – e passam a examiná-lo a partir das ciências

positivas. Também há a contribuição da pedagogia, que, com base em uma ideia de infância idealizada, procura conhecer e educar as crianças partindo desse modelo idealizado. O segundo momento é situado pelas autoras nos processos sociais das décadas de 1970 e 1980; nesse momento, há a reivindicação da criança como sujeito político. Por fim, o momento no qual as ciências sociais, especialmente a sociologia, a antropologia e a geografia da infância, buscam conhecer as crianças utilizando metodologias mais próximas da etnografia e metodologias participativas.

Assim, estudar as crianças a partir de outras perspectivas, para além das disciplinas que historicamente as tomaram como objetos de investigação, tem sido uma tarefa empreendida por diversas áreas do conhecimento, garantindo um caráter interdisciplinar nas investigações do campo dos Estudos das Crianças e da Infância. É importante ressaltar que somos críticos e herdeiros dos estudos realizados nestes campos: psicologia, história, medicina, educação, ciências jurídicas etc. Mesmo tendo construído uma visão fragmentada da infância, sob uma ótica mais centrada nas pessoas adultas, esses estudos iniciaram a produção de conhecimento sobre as crianças e contribuíram no sentido de delimitar as especificidades da infância em relação à adultez.

É no fim do século passado que se dá o surgimento de um conjunto de disciplinas científicas centradas nas crianças, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância e novas perspectivas nas ciências da educação, constituindo-se o campo da Pedagogia da Infância (SARMENTO, 2015). Além desses campos do conhecimento, se dão também as discussões sobre as crianças e infância no campo filosófico, constituindo-se a Filosofia da Infância.

O que diferencia os estudos dessas novas disciplinas, em comparação às que tradicionalmente vinham se ocupando dos estudos sobre as crianças, é a mudança da perspectiva em relação a elas. Se antes a criança era vista como objeto do conhecimento, agora é tida como produtora de conhecimentos, assim, os estudos da infância vão desenvolver investigações do ponto de vista das próprias culturas, práticas e ações das crianças (SARMENTO, 2015).

Graue e Walsh (2003) propõem que pesquisadoras e pesquisadores pensem nas crianças vivendo em contextos específicos, com experiências também específicas e em situações de vida real. Para a autora e o autor, a sugestão é de que investigadores e investigadoras gastem menos tempo na busca de desenvolver teorias gerais sobre as crianças e, em vez disso, se arrisquem a empreender maior tempo e esforços no intuito de apreender e retratar toda a riqueza que as crianças apresentam a partir da sua vida e das experiências nos diversos e específicos contextos em que se movem. Esse empreendimento certamente demanda uma diversidade de disciplinas

para que se possa acompanhar a multiplicidade de contextos e experiências que as crianças vivenciam e podem oferecer.

Nesse aspecto, a Sociologia da Infância traz sua contribuição ao potencializar as relações sociais das crianças ao vivenciarem sua infância nos mais diversos contextos, tendo como foco compreender os seus processos de socialização. No entanto, como bem ressalta Corsaro (2011), destacar a importância dos processos coletivos e conjuntos não é suficiente para a construção de uma nova sociologia da infância. Para o autor, o problema reside justamente na conotação individualista e progressista do próprio termo *socialização*, pois geralmente esse remete a processos de formação e preparação da criança para o futuro; dito de outro modo, trata a criança como um vir a ser. Na contramão dessa concepção de socialização, Corsaro propõe que se atente para os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade; para ele, as crianças selecionam e se apropriam criativamente das informações do mundo adulto, produzindo suas próprias culturas de pares e colaborando para a produção e a mudança cultural.

Para Lopes e Vasconcellos (2006), a Geografia da Infância tem como centralidade a compreensão da infância nos diferentes contextos, que englobam os arranjos sociais, culturais e que produzem as infâncias nos diversos espaços e tempos. Esse campo de estudo abrange também as formas e modos próprios de como as crianças se apropriam dessas dimensões sociais, as reconfiguram, reconstróem e, ao se criarem, constroem suas geografias, que são plurais, pois partem de uma multiplicidade de contextos. Esse processo envolve um esforço para compreender quais os lugares que as crianças ocupam e que são destinados à infância em cada sociedade, o que demanda repensar a respeito dos conceitos de lugar, espaço, território e cultura, ampliando as discussões acerca das relações com o outros que as crianças empreendem nos diversos contextos.

As contribuições da antropologia têm sido questão central para os Estudos das Crianças e da Infância, sobretudo na construção de formas de entrada em campo e coleta de dados; nesse sentido, a etnografia tem sido o método mais utilizado nas investigações com crianças. De acordo com Cohn (2005, p. 9): “Fazer a antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus próprios termos”. Dessa forma, ao também reconhecer a criança como atuante e produtora de culturas, a antropologia ratifica a necessidade de pesquisas com crianças partindo das suas próprias perspectivas, tendo como premissa que as culturas e as sociedades são sistemas e, portanto, qualquer evento, ou categoria simbólica e social, deve ser estudado levando-se em conta o contexto simbólico e social no qual ocorre sua construção. Por isso, não é possível falar de crianças de qualquer que seja a sociedade



sem compreender como cada povo pensa sobre o que é ser criança e sem entender qual o lugar que as crianças ocupam nessa sociedade, e isso vale tanto para as indígenas, as de comunidades do campo e as crianças das grandes metrópoles. É nesse sentido que a autora afirma: “E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas [...]” (COHN, 2005, p. 9).

De acordo com Conceição Salles (2008), a infância, como conceito, vem sendo elaborada ao longo da história por meio de diversas imagens e ideias; no que se refere à filosofia, a autora ressalta que entre os filósofos a infância, na condição de um objeto pensável da filosofia, esteve vinculada a uma construção conceitual muito demarcada por uma certa concepção de natureza e de razão, e que ambas têm estruturado peculiaridades da infância, mas sempre com uma associação à ideia de criança como um vir a ser adulto.

Walter Kohan (2009) ratifica essa questão ao lembrar que a infância, por sua própria etimologia, já é colocada no lugar da falta, *infante*, aquele que não fala, e ressalta que aqueles que são encaixados na categoria dos “que não têm”, são excluídos da ordem social. Assim, afirma que a percepção da infância na perspectiva da falta iluminou e ainda ilumina muitos discursos filosóficos. O autor propõe uma inversão desse olhar para a infância, uma outra perspectiva de filosofia, não mais sobre a infância, mas uma filosofia da infância que inverta o olhar “[...] a partir de outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2009, p. 41).

Diante do exposto sobre as discussões no âmbito dos Estudos das Crianças e da Infância envolvendo Sociologia, Geografia, Antropologia e Filosofia, pode-se perceber uma mudança na forma de se perceber a infância e a criança – do lugar da falta, do vir a ser, as discussões se voltam para a potência da infância, para perceber as crianças como afirmação, como atuantes e produtoras de cultura, como seres sociais ativos e criativos. Também é possível perceber o quanto cada abordagem disciplinar pode contribuir para que se lance um olhar mais abrangente e múltiplo sobre as crianças, haja vista que elas estão inseridas em contextos complexos e desenvolvem formas também complexas de lidar nas suas relações com os outros, com os lugares, culturas e pensamentos.

Assim, há também a defesa de que os Estudos das Crianças e da Infância requerem perspectivas interdisciplinares, justamente por proporcionarem perspectivas mais amplas que rompem com a visão fragmentada da criança, assumindo as crianças como objeto de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento e o apuramento de pesquisas sobre e com as crianças, buscando romper também com o adultocentrismo e defendendo a natureza

interdisciplinar da construção do conhecimento. Para Sarmiento (2015, p. 33), semelhante a outros campos interdisciplinares, como os estudos culturais, pós-coloniais ou de gênero:

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

Esse mesmo autor também ressalta que esse campo multidisciplinar se estrutura em torno de afinidades relacionadas a algumas compreensões, por exemplo, a ruptura com o adultocentrismo e a defesa da natureza interdisciplinar do conhecimento; frisa também que, como é comum nas ciências sociais e humanas, esse campo também se estabelece em torno da pluralidade paradigmática.

Exemplificando essa pluralidade paradigmática, Sarmiento e Marchi (2008), apontam três paradigmas que permeiam as discussões no campo dos Estudos das Crianças e da Infância. A primeira é a vertente estrutural, que dá ênfase na categoria geracional numa perspectiva macroestrutural e nas condições estruturais nas quais ocorrem as possibilidades de ação das crianças. A segunda tem caracterizado a maior parte dos estudos na Sociologia da Infância, a vertente interpretativa, que também compreende que as crianças fazem parte de uma categoria geracional permanente, mas entende que as crianças constroem processos de subjetificação. Nessa abordagem, é central o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011), que aponta a capacidade das crianças de criar interpretações e transformação da herança cultural dos adultos por meio das interações entre pares. A terceira vertente se inscreve no paradigma crítico e é definida pelo autor e a autora como sustentando uma “[...] concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma ‘condição social’ – grupo que vive condições especiais de exclusão” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 3). Nessa vertente, um dos objetivos da Sociologia da Infância seria contribuir para a emancipação social da infância.

É possível perceber que essas vertentes podem ser utilizadas de maneira complementar, dependendo do projeto de pesquisa e/ou intervenção dentro dos Estudos das Crianças e da Infância e da Criança, por isso a defesa de ser um campo não apenas interdisciplinar, mas pluriparadigmático. Sirota (2012), exemplifica a perspectiva pluriparadigmática ao citar os estudos sobre a infância nas ciências sociais no polo lusófono, no qual se desenvolveu uma articulação entre a perspectiva interpretativa e a crítica, para dar conta tanto da infância como classe social minoritária, com a atenção voltada para as exclusões sociais das crianças, o trabalho infantil e as crianças de rua, quanto da discussão sobre a criança como ator social,

sujeito de direitos. Para a autora, isso abre um leque de discussões no sentido da multidisciplinaridade no campo das ciências sociais.

Um dos aspectos que vão incidir na busca de metodologias que garantam a participação efetiva das crianças como referente empírico nas pesquisas é justamente o entendimento da criança como ator social e sujeito de direitos, portanto, com capacidade de informar sobre aspectos da sua vida e suas compreensões da realidade.

### 3.3 A CRIANÇA COMO REFERENTE EMPÍRICO E AS PESQUISAS *COM* CRIANÇAS

Pesquisar *com* as crianças e não pesquisar *sobre* crianças, porquanto há uma distinção importante que tem sido empreendida no âmbito dos Estudos das Crianças e da Infância a partir de perspectivas interdisciplinares. Com a construção da noção de infância que se herdou da modernidade, as crianças passaram a ser alvo de diversos estudos, e de acordo com Montandon (2001, p. 24), “Foram inicialmente os filantropos e reformadores sociais seguidos pelos médicos e psicólogos que se lançaram no campo da infância”. Até então, muitas investigações foram desenvolvidas sobre as crianças, mas sempre as vendo como meros objetos de estudo, observação, descrição, pois, como ressaltam diversas autoras e autores (MONTANDON, 2001; CORSARO, 2011; SIROTA, 2001 etc.), por muito tempo a criança tem sido vista como objeto de estudo pelas mais diversas áreas e não como sujeitos da construção de conhecimentos sobre a infância.

Vale a contextualização de algumas condições de emergência da defesa das pesquisas *com* crianças, uma delas é o questionamento sobre o conceito de socialização vigente, contestando o caráter de destinatário passivo do processo de socialização dado às crianças pelos adultos e reivindicando às crianças o papel de atores no processo de socialização (SARMENTO, 2009).

Para explicitar a natureza da mudança no campo discursivo dos saberes que permeiam os “estudos da criança”<sup>21</sup>, e que contribui para a emergência de metodologias participativas que a tomam como um referente empírico, a discussão de Sarmiento (2015) aponta três aspectos importantes, nesse sentido. O primeiro é a passagem da condição da criança de objeto científico para sujeito de conhecimento e ação, portanto, sendo considerada uma participante ativa na vida social e na própria pesquisa. O segundo, o deslocamento do foco na ação adulta em relação à criança, passando para a ação concreta das crianças nos processos de interação entre si e com

---

<sup>21</sup> Termo usado pelo autor.

os adultos. O terceiro, “A mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar [...]” (SARMENTO, 2015, p. 36).

Corsaro (2011) questiona o termo socialização por trazer uma conotação individualista e progressista e traz, em contraponto, a perspectiva da reprodução interpretativa, na qual o autor aponta que as crianças criam e participam de suas exclusivas culturas de pares, nos processos de apropriação ou seleção das informações do contexto adulto, para lidar com suas preocupações. O autor explica a noção de reprodução interpretativa, afirmando que o uso do termo interpretativo “[...] abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção de mudanças culturais*” (CORSARO, 2011, p. 31, grifos do autor).

Outra questão a ser analisada é a produção de discursividades no campo científico, que propõe uma concepção de crianças como sujeitos ativos e criativos e, portanto, capazes de informar sobre suas próprias experiências, podendo ser referentes empíricos das investigações acerca de suas vivências e especificidades.

Assim, é relativamente recente a ideia de que as crianças são informantes competentes sobre suas próprias vivências e construções culturais, por conseguinte, suas vozes são centrais na busca de conhecer suas culturas e experiências. Marchi e Sarmento (2017) ressaltam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças como um ponto de viragem em relação às perspectivas anteriores sobre direitos das crianças. Um dos avanços é o direito delas à participação, por meio de voz ativa e poder de decisão ante assuntos que lhes dizem respeito. Portanto, garantir que as crianças possam participar ativamente em processos de pesquisa para além de evidenciar suas ideias e perspectivas é também um direito das crianças.

Um aspecto relevante, ao se empreenderem pesquisas que tomam as crianças como referentes empíricos, refere-se aos aspectos éticos da pesquisa. Para Graue e Walsh (2003, p. 75), “Agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos”. Nessa direção, as pesquisas com crianças se pautam numa perspectiva ética que as respeita, a partir delas mesmas, e não apenas a partir das questões éticas definidas por adultos. Para a autora e o autor, nas pesquisas com crianças, são elas “[...] que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos. A investigação com crianças vira parte do mundo às avessas [...] o investigador que trabalha com crianças deverá pensar cuidadosamente no que significa trabalhar neste mundo às avessas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76-77).

Diante desse pressuposto, pensar em premissas éticas da pesquisa e em escolhas metodológicas requer deixar que o processo investigativo vá se adaptando às formas próprias de as crianças lidarem com a pesquisadora ou pesquisador e com as necessidades que forem apontando no decorrer do processo. No entanto, algumas premissas trazidas por pesquisadoras e pesquisadores mais experientes nesse campo devem ser consideradas.

Corsaro (2011) ressalta a importância do consentimento informado, que deve ser dado não só pelos adultos responsáveis pelas crianças, mas também pelas próprias crianças, sendo resguardado o direito delas de desistirem da participação a qualquer momento da pesquisa. Delgado e Müller (2008, p. 152) apontam, apoiando-se nas contribuições de Natália Soares, outros cuidados que são necessários na pesquisa com crianças: “[...] considerar se o projeto pode traduzir-se em conhecimento válido acerca dos significados das crianças; considerar e respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças; considerar as informações que os pais ou responsáveis legais da criança têm do processo de investigação [...]”. Para além dessas questões éticas, a própria escolha dos procedimentos metodológicos também constitui uma questão ética que demanda um olhar diferenciado, que leve em consideração as especificidades das crianças, seus contextos e suas faixas etárias.

Corsaro (2011, p. 57) chama a atenção para o fato de que “O ressurgimento do interesse por crianças na sociologia deu origem a numerosos estudos sobre crianças e infância usando uma variedade de métodos”. De acordo com o autor, uma tendência geral tem sido uma mudança no sentido de, em vez de realizar pesquisas *sobre* crianças, realizar pesquisas *com* crianças, assim elas são tidas como sujeitos e não objetos das investigações. Nesse sentido, a pesquisa vai refletir uma preocupação direta em visibilizar as vozes, expectativas, interesses e direitos das crianças, havendo então a busca de adaptar e refinar os métodos para que esses se ajustem melhor à vida e às experiências das crianças.

Refletindo sobre questões de método nas pesquisas que intencionam visibilizar as formas como as crianças veem o mundo, Abramowicz (2011) aponta como um dos desafios o fato de as crianças habitarem uma espécie de fratura no tempo – elas são, ao mesmo tempo, presente e passado. Presente, quando são um tempo que nós, adultos, não somos mais, e são também um tempo presente no qual fazemos parte; assim, há dois presentes no olhar da criança para o mundo e suas experiências: o presente, do qual não fazemos parte; e o tempo presente que faz parte da nossa experiência. Como passado, a criança carrega um tempo no qual tanto nos reconhecemos quanto inscrevemos nele muitas coisas – a história de um gênero, de uma sexualidade, e de várias maneiras de ser.

Assim, “[...] temos poucos referenciais teóricos para lidar com tudo isso que é o contemporâneo que a criança e a infância carregam na dimensão do tempo: o ocasional, o disruptivo, a descontinuidade, o que ainda não está, a inventividade, como lidar com isso?” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21). Para a referida autora, é preciso criar novos possíveis e outros olhares nesse sentido. Corsaro (2011) assinala a questão de refinar os métodos, adaptá-los; Abramowicz (2011), de criar novas possibilidades. E cabe a pergunta: quais as possibilidades que estão sendo possíveis nas pesquisas *com* crianças? A seguir são apontadas algumas que estão sendo discutidas.

A etnografia tem sido um método recorrente nas pesquisas *com* crianças. No entanto, devem ser utilizadas estratégias diversas na etnografia com crianças, pois “[...] a existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora, também, interdependentes destas –, será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças” (TREVISAN, 2007, p. 45-46).

Para Delgado e Müller (2005, p. 129):

Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Além de proporcionar a análise de aspectos simbólicos e culturais da ação social, as abordagens etnográficas possibilitam o levantamento de múltiplas informações e percepções dos grupos estudados. Também são especialmente eficazes para estudar crianças, pois, como afirma Corsaro (2011, p. 63): “[...] muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”. Ainda segundo o autor:

A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada repetida. (CORSARO, 2009, p. 83-84).

Uma das estratégias utilizadas no estudo etnográfico com as crianças é a da participação reativa (CORSARO, 2011; 2005), que consiste em acompanhar suas atividades de maneira cotidiana e aguardar o convite e a aceitação das crianças nas suas brincadeiras e atividades, realizando-se, então, uma observação participante no contexto em que atuam. Para o autor:

A maioria dos etnógrafos defende a “observação participante”, que é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre

quando o pesquisador toma compreensão dos sentidos da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo. (CORSARO, 2009, p. 85).

No que se refere ao processo de análise, Heath (1993), afirma que, a menos que esteja em uma comparação delimitada específica de eventos, comportamentos ou valores mantidos por dois ou mais grupos, uma boa etnografia não deve descrever o que as pessoas não fazem; usar tais negativos é sugerir que elas devam estar fazendo algo diferente do que elas fazem.

Já de acordo com Geertz (2015, p. 15), a etnografia pressupõe um processo de descrição densa que envolve quatro características:

[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] há ainda, em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica.

Nessa direção, as pesquisas *com* crianças priorizam uma descrição interpretativa das experiências das crianças, levando em consideração as ações das crianças, descrevendo contextos micros a partir das relações das crianças entre pares e com adultos e adultas. Também na interação entre criança e pesquisador ou pesquisadora.

No que concerne à observação das brincadeiras das crianças, o pressuposto é que a brincadeira supõe um contexto social e cultural, no qual, em diversas situações, a criança reproduz de maneira criativa as informações do mundo adulto. Para Brougère (2010, p. 104), a brincadeira não é natural, ela envolve um contexto social e cultural: “Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”. E não apenas aprende-se a brincar, aprende-se também a trazer elementos do mundo adulto para essa brincadeira como forma de compreender e recriar esses elementos de forma criativa. Ainda de acordo com Brougère (2010, p. 106):

A brincadeira é uma mutação de sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana [...] A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica.

Diante disso, pressupõe-se que observar e registrar as brincadeiras das crianças pode trazer importantes informações sobre como elas apreendem as informações do mundo adulto, mas também como podem, por meio dos comportamentos, apresentar uma significação específica, diferente da que os adultos constroem.

Pedrosa e Santos (2009, p. 52) afirmam que: “Observar as crianças brincando com seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura”.

Outra possibilidade metodológica é observar e/ou propor desenhos feitos pelas crianças. Em relação à utilização de desenhos, Sarmiento (2007, p. 35, grifos do autor) afirma que:

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional pré-estruturado pela ordem escolar, nas suas múltiplas esferas de articulação – ordem institucional, ordem pedagógica, ordem interaccional de pares – mas põem em acção desempenhos marcados pela diferença do gesto criativo. O estudo da natureza dessa diferença – individual no que respeita ao desenho de cada criança, e colectivo, pelo que resulta da alteridade cultural da geração infantil – constitui um dos eixos do trabalho sociológico da infância. Não se trata de estudar o desenho como sintoma (seja do inconsciente seja do nível de desenvolvimento), mas de analisar uma **produção simbólica**, isto é, um acto social onde se experimentam modos específicos de interpretação do mundo.

Desse modo, o desenho foi mais uma possibilidade metodológica identificada nos trabalhos analisados nesta pesquisa, no sentido de viabilizar que a criança se expressasse de maneira simbólica acerca das suas perspectivas sobre as diferenças nas suas relações sociais com as outras crianças e com os adultos. Enfim, há uma multiplicidade de instrumentos e estratégias que podem ser utilizados na geração de dados com as crianças, afinal, as crianças possuem uma diversidade de linguagens e formas de interagir com a realidade que as cerca.

A partir da próxima seção, será apresentado o contexto geral das pesquisas sobre diferenças na Educação Infantil. As pesquisas *com* crianças, seus gestos de participação e suas perspectivas sobre as diferenças, e os saberes produzidos nesse movimento.



#### 4 PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

No intuito de estabelecer possíveis contribuições desta pesquisa em relação às investigações já realizadas que buscaram mapear as produções na área da Educação Infantil no Brasil, realizamos uma busca com os termos “estado da arte” e “estado do conhecimento”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Com a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, dos resultados da busca foram identificados os trabalhos organizados no Quadro 1. Cabe ressaltar que a utilização dos dois termos se deu porque, como Vosgerau e Romanowski (2014) sublinham, no Brasil ambos os termos têm sido empregados como semelhantes em várias investigações. A partir dos resultados da busca, foram confirmados 13 trabalhos situados no período entre 2007 e 2018.

**Quadro 1** – Pesquisas do tipo estado da arte ou do conhecimento na Educação Infantil

Continua

Ano/ Tipo	Instituição	Título	Palavras-chave	Autoria
2007 Dissertação	PUC-Goiás	É bom ser criança, ter de todos atenção... um recorte do estado do conhecimento de publicações em Educação Infantil (1996-2006).	Obs.: Trabalho anterior à plataforma Sucupira. (Também não foi localizado no repositório da instituição)	Ramos, Maria da Luz Santos
2007 Dissertação	UNICAMP	Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996-2005)	Estado do Conhecimento/ Educação Infantil; Formação de Profissionais.	Brejo, Janayna Alves
2013 Dissertação	UEPG	Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012	Avaliação na/da Educação Infantil; Avaliação Educacional; Estado da Arte; Infância.	Glap, Graciele
2013 Dissertação	UEFS	O estado da arte da infância na Educação Infantil do campo: debates históricos, construções atuais	Educação Infantil; Educação do Campo; Infância no/do campo.	Gonçalves, Raphaela Dany Freitas Silveira
2014 Dissertação	UFBA	Estado da arte sobre consciência fonológica na Educação Infantil no Brasil no período de 2001-2011	Produção Acadêmica; Estado da Arte; Consciência Fonológica; Educação Infantil.	Amorim, Karen Santos
2015 Dissertação	UFMS	“Todo mundo tá feliz?” As percepções das crianças sobre a Educação Infantil nas pesquisas científicas brasileiras.	Crianças; Educação Infantil; Sociologia da Infância; Estado do Conhecimento.	Borges, Tammi Flávie Peres

**Quadro 1** – Pesquisas do tipo estado da arte ou do conhecimento na Educação Infantil

Conclusão

Ano/ Tipo	Instituição	Título	Palavras-chave	Autoria
2015 Dissertação	UFPB	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil	Gênero. Educação Infantil. Estado da Arte. Produção científica brasileira. Prática pedagógica.	Silva, Francisca Jocineide da Costa e
2015 Tese	UFU	A produção do conhecimento em políticas públicas na Educação Infantil	Educação Infantil; Políticas Públicas; Estado da Arte.	Fonseca, Maria Aparecida
2016 Dissertação	UNESP-RC	Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras	Educação ambiental; Educação infantil; Práticas pedagógicas.	Luccas, Marinete Belluzzo
2016 Dissertação	UERJ	12 anos (2003-2015) de Infância e Educação Infantil na UERJ: entre teses e dissertações	Estado do Conhecimento; UERJ; Infância; Educação Infantil; Creche.	Pimentel, Anne Patricia
2016 Dissertação	UEMG	Infância em Walter Benjamin: apropriações realizadas por pesquisadores brasileiros	Infância; Walter Benjamin; Estado da Arte; Educação.	Alvares, Nágela Moreira
2017 Dissertação	UNEB	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: questões e desafios apontados no estado da arte.	Infância; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.	Oliveira, Maria da Paixão de
2018 Dissertação	UFBA	Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da Capes no período de 2001 a 2015.=	Educação de crianças; Relações de gênero; Estado do conhecimento.	Cavalcanti, Fernanda Carvalho

Fonte: Organizado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Como se pode perceber, há uma variedade de temáticas inventariadas nas pesquisas encontradas, mas apenas duas pesquisas se referem a temáticas do campo das diferenças, ambas sobre relações de gênero. A pesquisa de Silva (2015) é uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do PPGE da Universidade Federal da Paraíba, que teve como objetivo analisar as contribuições expostas nos trabalhos levantados para a prática pedagógica em relação às (des)construções de gênero na Educação Infantil.

A pesquisa realizou o levantamento tendo como foco artigos publicados no contexto dos grupos de trabalhos: GT 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos; e GT 23, Gênero e Sexualidade na Educação, sendo ambos GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Também foram inventariados artigos do *Fazendo Gênero* (de acordo com a autora é um dos eventos mais importantes sobre gênero no país), artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, por ser editada pela ANPEd. Também foram catalogados artigos nas

seguintes revistas indexadas na plataforma da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO): Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Estudos Feministas e Cadernos PAGU. Todos esses periódicos foram selecionados, segundo a autora, por terem como enfoque pesquisas em educação e/ou gênero, privilegiando a produção brasileira, além de serem avaliados pela Capes no extrato superior (Qualis 1). Nessa pesquisa, foram analisados 30 artigos.

O segundo estudo localizado, também dissertação de mestrado, realizado por Cavalcanti (2018), no PPGE da Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre as questões de gênero na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, tendo como recorte o período entre 2001 e 2015. Os critérios para a seleção dos trabalhos foram: relatórios de pesquisa sobre gênero e Educação Infantil realizados no Brasil; pesquisas dentro do período estipulado; trabalhos que utilizaram palavras-chave como: gênero; relações de gênero; creche; pré-escola; educação infantil; criança; 0 a 6 anos; infância. Dentro desses critérios, a autora encontrou 11 teses e 31 dissertações, trabalhando então com um universo de 42 pesquisas. Cabe ressaltar que não tivemos acesso ao trabalho completo, haja vista a pesquisa não ter divulgação autorizada. Essas informações constam do resumo publicado no Catálogo Capes.

Para além das pesquisas verificadas no Catálogo da Capes, foram localizados dois estudos com menção em trabalhos que discutem estudos do tipo estado da arte. As pesquisas foram encontradas em buscas realizadas na internet, pois como são anteriores à plataforma Sucupira, seus resumos não estão indexados no Catálogo da Capes. São estas: *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (ROCHA, 1998); e *A Educação Infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos* (STRENZEL, 2000). Essas duas pesquisas se localizam justamente no período em que Romanowski e Ens (2006) indicam como início do desenvolvimento de investigações desse tipo no Brasil – fim da década de 90 e início dos anos 2000.

A tese de Rocha (1998) tomou como base de análise a produção científica apresentada nas Reuniões Anuais da ANPEd, especialmente as realizadas entre 1990 e 1996, por ser possível iniciando nesse período acessar, em disquetes, os textos integrais dos trabalhos apresentados. A autora também incluiu de forma complementar trabalhos apresentados nesse mesmo período em congressos representativos das Ciências Sociais (Anpocs), da História (Anpuh), da Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A pesquisadora resalta que fazer a análise dos trabalhos produzidos nos programas de pós-

graduação é interessante quando o levantamento é realizado dentro de uma mesma área. No entanto, como o objetivo da sua investigação era discutir a produção do tema em diferentes áreas e suas interfaces disciplinares para analisar a educação da criança pequena, a verificação dos Programas de Pós-Graduação exigiria uma sondagem excessivamente extensa para o âmbito da pesquisa.

A dissertação de Strenzel (2000) apresentou como objetivo investigar se havia produção científica sobre a educação de crianças menores de 3 anos e quais as indicações dessa produção para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das creches. O corpus da pesquisa foi constituído com embasamento em resumos das teses e dissertações sobre Educação Infantil apresentadas nos PPGs do Brasil no período de 1983 a 1998. Os trabalhos foram acessados na base de dados organizada pela ANPEd, em CD-ROM. Feita a análise quantitativa, a pesquisadora realizou a análise dos resumos com vistas a identificar as metodologias utilizadas, os assuntos e as faixas etárias contempladas, para depois selecionar e analisar na íntegra os trabalhos que tinham como campo a educação das crianças de 0 a 3 anos.

Embora as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tenham crescido nas últimas décadas, em 1985, na Universidade de Brasília, foi defendida por Lutero Oliveira Rosa a dissertação “Educação Pré-escolar: análise crítica das dissertações e teses (1973-1983)”<sup>22</sup>, que analisou pesquisas realizadas em IES de São Paulo e Rio de Janeiro. Na pesquisa, foram analisadas 17 dissertações e duas teses. De acordo com o autor, constatou-se uma influência marcante de estudos que defendiam a educação compensatória como opção lógica para os programas de atendimento à pré-escola.

Com base nesse conjunto de pesquisas localizadas é possível afirmar que atualizamos o estado da arte neste trabalho apontando dois aspectos. O primeiro se refere ao mapeamento de trabalhos relacionados ao campo das diferenças na Educação Infantil, conseguindo abarcar diversas categorias que permeiam esse campo, em um período histórico extenso. O segundo aspecto diz respeito à análise da produção de saberes sobre as diferenças na Educação Infantil a partir das perspectivas das crianças e com base nos trabalhos que optaram por desenvolver pesquisas *com* crianças. Portanto, essa seção é dedicada ao primeiro aspecto, com a apresentação dos dados gerais dos trabalhos localizados na pesquisa, sua categorização e a descrição de outros elementos concernentes ao percurso da produção de saberes sobre as diferenças na Educação Infantil.

---

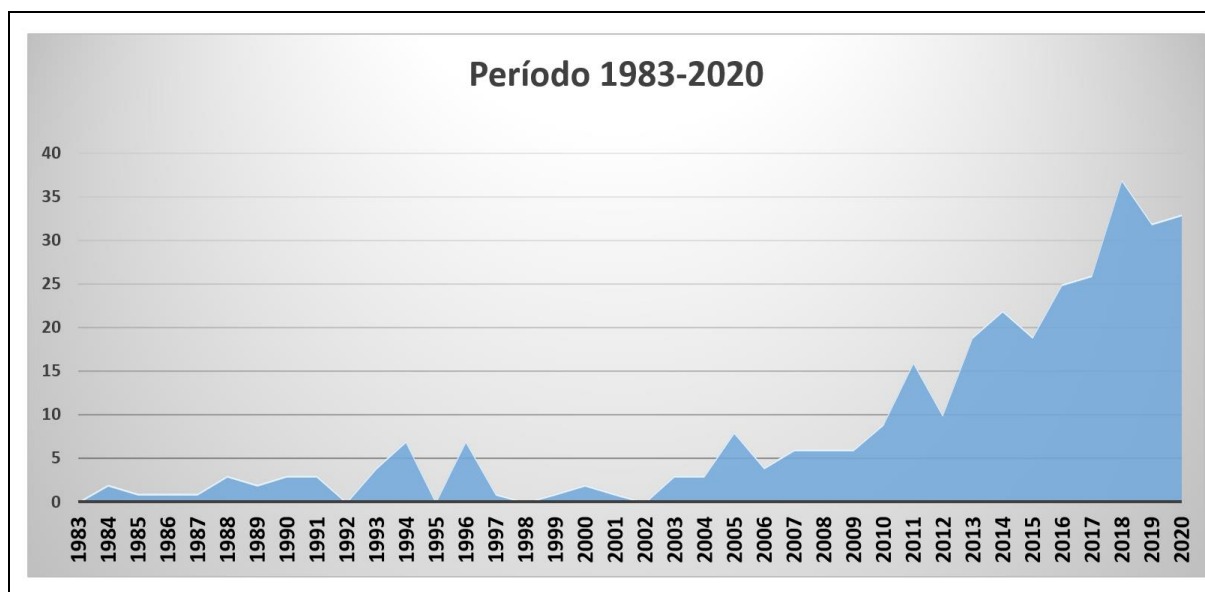
<sup>22</sup> O resumo desse trabalho foi acessado no banco organizado por Rocha, Filho e Strenzel (2001, p. 139).

A seguir, são apresentados os dados mais gerais dos achados da pesquisa num sentido macro. Esse movimento se dá com o intuito de fornecer um contexto que situa as pesquisas *com* crianças na Educação Infantil dentro do campo mais amplo das diferenças, no que se refere a percurso histórico, temáticas, sujeitos de pesquisas ou fontes de dados.

#### 4.1 OS DADOS GERAIS DO LEVANTAMENTO

Conforme já se detalhou na seção da metodologia, foram utilizados diversos bancos de dados para compor nosso corpus de análise, tais como o Teses e Dissertações da Capes, os Repositórios Institucionais das IES e o volume Educação Infantil (1983-1996) da série Estado do Conhecimento (ROCHA; SILVA FILHO; SRENZEL, 2001). Ao todo, foram localizados 323 trabalhos que correspondem às temáticas e aos critérios definidos nesta investigação. O Gráfico 1 apresenta a distribuição quantitativa dos trabalhos apresentados ao longo dos anos.

**Gráfico 1** – Quantidade de trabalhos defendidos por ano



Fonte: Organizado pela autora.

Como se pode observar, apenas nos anos de 1983, 1992, 1995, 1998 e 2002 não há registros de trabalhos que contemplassem temáticas no campo das diferenças na Educação Infantil; entre 1984 e 2004 há maior oscilação, havendo uma constância com expansão mais acentuada nos últimos dez anos.

Tendo em vista que na década de 1980 e 1990 o campo de pesquisa na Educação Infantil se desenvolvia paralelamente à busca de consolidação do atendimento infantil na esfera da

educação básica no país, é possível entender isso como um dos elementos para uma quantidade menor de trabalhos no campo das diferenças. De acordo com Abramowicz (2015), na década de 1980 houve um esforço na composição de um corpo teórico-metodológico para o campo da educação, estudos sobre criança, infância e Educação Infantil. No entremeio de 1970 a 1990, as pesquisas se concentraram no domínio das temáticas: “Desigualdade social e marginalidade cultural; gênero, indicadores de desempenho escolar e desigualdade social; concepção de criança e de infância; Educação infantil – concepção curricular, histórica e política públicas, jogo e brincadeira; raça e infância” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 16). Diante desse panorama e analisando os resumos do período entre 1983 a 1996 disponibilizados no volume Educação Infantil da série Estado do Conhecimento do Inep, percebeu-se que os trabalhos que apresentaram categorias relacionadas ao campo das diferenças atrelaram esse interesse às diferenças de acesso à Educação Infantil e às diferenças de aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2011), é na década de 90 que se pode situar o início das discussões sobre diferenças nas políticas brasileiras e notar um crescimento nas publicações sobre a temática na área da educação, além de uma convergência de programas e políticas relacionados às diferenças nesse campo. Observando-se a linha temporal do quantitativo de trabalhos catalogados, não é possível estabelecer uma consonância entre a produção na pós-graduação e as publicações na área da educação como um todo, o que foi percebido na investigação de Rodrigues (2011). Há um leve aumento de trabalhos em meados da década de 90, mas que só volta a ocorrer a partir de 2005.

Temos vivenciado um processo de afirmação e proliferação da diferença, em contraposição às buscas do capital global da universalização de uma cultura branca-eurocêntrica-masculina-adulta-cristã-heteronormativa. Esse processo de resistência e também de produção de diferenças é potencializado pelos movimentos sociais, que, utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação, rompem fronteiras. Nas últimas décadas, esses grupos têm utilizado cada vez mais as redes sociais como forma de disseminação e engajamento das discussões e pautas relacionadas às diferenças.

Ao contextualizar o papel dos movimentos sociais, Gohn (2014, p. 42) enfatiza que “A produção teórica no novo milênio defronta-se [sic] com novas demandas e novos conflitos e formas de organização, todos gerados pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, genericamente circunscritas como efeitos da globalização, em suas múltiplas faces”. Para a autora, novíssimos sujeitos entram em cena e várias lutas sociais se internacionalizam, além de novos conflitos sociais envolvendo temas como biodiversidade, biopoder, demandas étnicas,

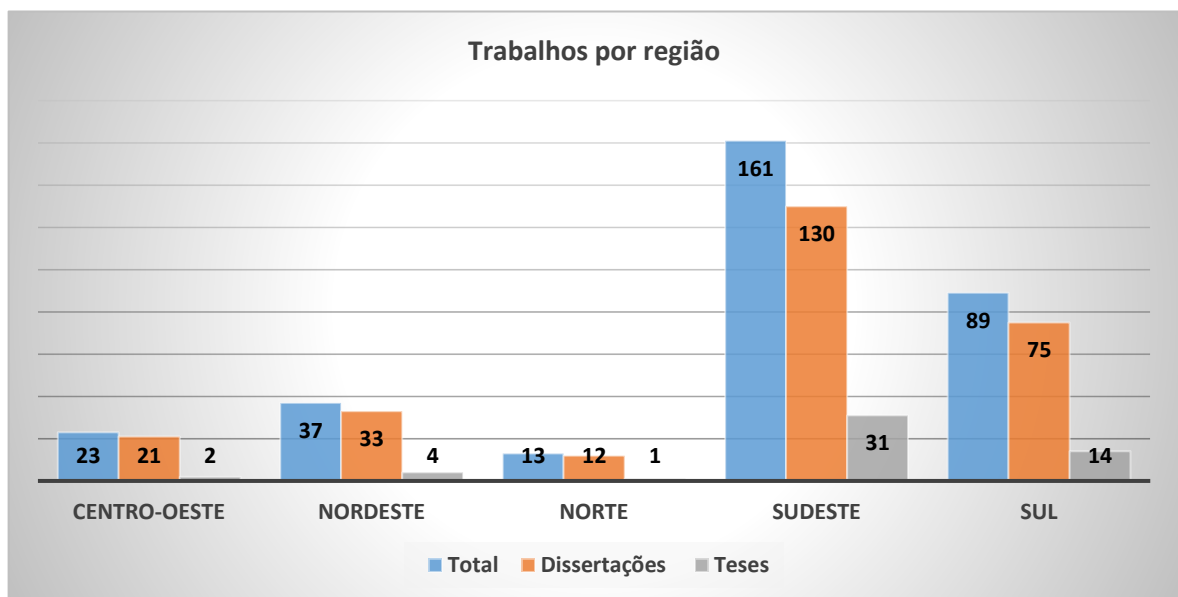
lutas religiosas, entre outros. Consequentemente, os movimentos sociais retomam como objeto central de análise numa perspectiva internacional.

As políticas de inclusão e acesso à universidade também possibilitaram que muitas das pessoas militantes desses movimentos adentrassem nos programas de pós-graduação, produzindo pesquisas sobre as temáticas relacionadas às diferenças. É perceptível a expansão da discussão da temática também quando se observa, por exemplo, a quantidade de divulgação de eventos científicos exclusivos sobre relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, educação e diferença, diversidade, inclusão, entre outras temáticas, nas redes sociais e sites de universidades.

Esperávamos que o maior quantitativo de trabalhos se concentrasse nas duas últimas décadas, de fato isso ocorreu, mas os dez primeiros anos do novo milênio pouco contribuíram em termos quantitativos. Os últimos dez anos do período inventariado equivalem a 73,91% (238 trabalhos) de toda a produção catalogada, o que é condizente com o processo de investimento em políticas educacionais e de inclusão iniciadas no fim da década de 90 e intensificadas na primeira década do século XXI, frutos da luta histórica dos movimentos sociais.

Os 323 trabalhos tiveram incidência em todas as regiões do país, o que pode ser observado no Gráfico 2. Os dados estão organizados por região e divididos por dissertação e tese.

**Gráfico 2** – Quantidade de teses e dissertações por região geográfica



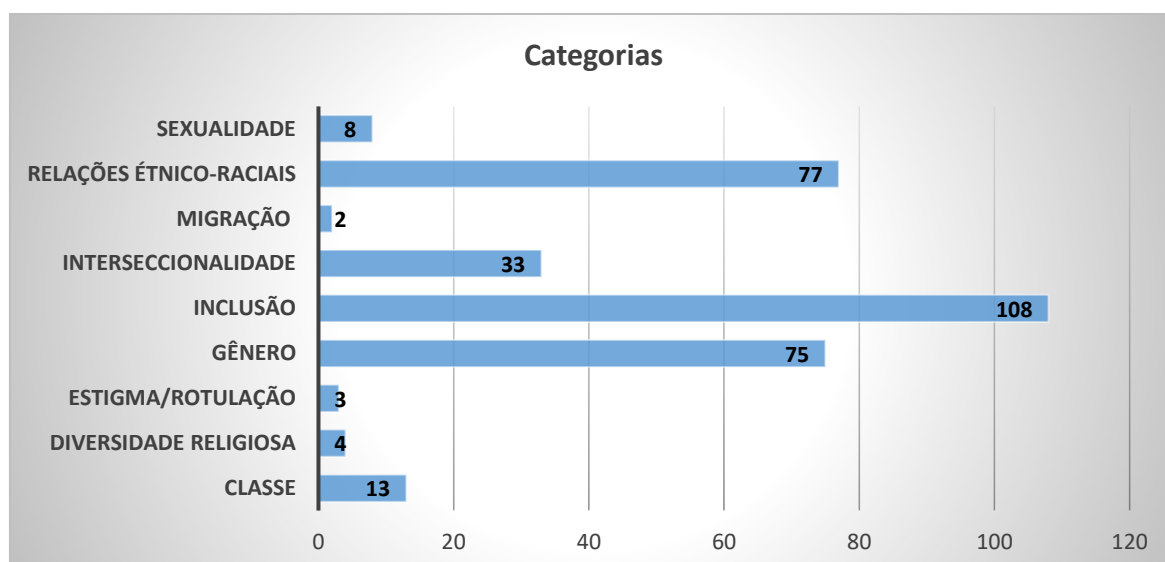
Fonte: Organizado pela autora.

A maior concentração de programas ocorre nas regiões Sudeste e Sul, o que explica também um maior número de trabalhos localizados nessas regiões, pois o processo de expansão e interiorização das universidades do nosso país se dá de maneira desigual. Também há um maior número de dissertações, e uma das explicações para esse fato é que uma parte desses programas é mais recente, tendo somente o curso de mestrado autorizado. Outros programas também oferecem cursos de doutorado com apenas uma ou duas décadas de funcionamento.

#### 4.2 AS PESQUISAS: CATEGORIZAÇÃO, SUJEITOS E/OU FONTE DOS DADOS

Sobre as temáticas trabalhadas ou investigadas, foi possível organizá-las em nove categorias, conforme mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Trabalhos por Categorias**



Fonte: Organizado pela autora.

O maior grupo de investigações corresponde aos temas relacionados à categoria inclusão, equivalendo a 33,43% da produção, seguida de relações étnico-raciais, com 23,83%, e gênero, com 23,21%. Como já discutido, embora o uso do termo interseccionalidade seja recente, mesmo na década de 1980 e 1990 trabalhos foram produzidos, articulando para análise duas ou mais das categorias do gráfico. Esses trabalhos foram delimitados na categoria interseccionalidade, que corresponde a 10,21% dos trabalhos catalogados; as demais categorias juntas somam 9,28%.



Foram enfrentadas diversas dificuldades durante o processo de categorização dos trabalhos; uma consulta aos quadros com as informações das pesquisas catalogadas nos apêndices pode mostrar um número de trabalhos de difícil categorização quando se levaram em consideração título e palavras-chave. Em vários trabalhos, mesmo percebendo que esses não se tratavam de pesquisas envolvendo crianças, a consulta aos arquivos foi necessária, sendo que em diversos casos foi preciso ler a introdução e, em alguns casos, também a seção da metodologia ou da análise de dados. Nos trabalhos do período de 1983 a 1996, os resumos seguiam um padrão mais enxuto, dessa forma, além da dificuldade para a categorização, a identificação das fontes de dados e dos sujeitos das pesquisas foi maior. No processo do levantamento dos trabalhos, fomos registrando observações sobre os que trabalharam com categorias não explicitadas nas palavras-chave e, como constituíam um número significativo de trabalhos, foram exemplificados aqui apenas alguns.

No trabalho intitulado *Creche: uma solução e um desafio para a mulher*, dissertação de Soni Marai Figueira Mano de 1996 (ROCHA; SILVA FILHO; SRENZEL, 2001), se discutem conflitos da maternidade em face dos papéis sociais da mulher, embora o termo gênero não apareça nem nas palavras-chave nem no resumo.

A dissertação *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão social?* (OLIVEIRA, 2004) não apresenta palavras-chaves, e no resumo só é mencionada a questão das relações étnico-raciais; no entanto, há um capítulo sobre brinquedos de menino e de menina, portanto, pelo resumo não daria para identificar que esse trabalho também utiliza a categoria gênero.

Na dissertação de Gustavo Piccolo (2008), intitulada *Educação Infantil: análise da manifestação do preconceito na atividade principal de jogos*, apenas a palavra preconceito indicava alguma temática relacionada a questões do campo das diferenças. No trabalho há discussões envolvendo: rotulação pejorativa da diferença; discriminação da diferença; manutenção das atividades discriminatórias etc. O autor trabalhou com análises envolvendo as categorias de gênero, raça e estética.

A tese *Infância, Educação Infantil, Migrações* (SILLER, 2011) se trata de uma pesquisa sobre crianças migrantes e a diferenças étnicas, embora os termos etnia e relações étnico-raciais não apareçam nas palavras-chave. O trabalho conta com uma seção sobre diferenças étnicas, culturais e linguísticas.

Tânia Rezende (2013), na dissertação *Da criança problema na educação infantil: uma direção marcada pela psicanálise*, aponta nas palavras-chave “educação inclusiva”, e a expressão “criança-problema” comumente é utilizada para crianças com comportamentos

considerados inadequados pelas pessoas adultas do contexto escolar. Entretanto, a pesquisadora escreveu uma seção sobre a criança negra e outra sobre a criança indígena, discutindo que elas podem ser tidas como crianças-problema. Nas palavras-chave não há os termos raça, etnia ou relações étnico-raciais.

Ainda no que concerne à relação título/resumo/palavras-chave e os trabalhos, pode ser apontada a pesquisa intitulada *Sexismo e Assistencialismo na Educação Infantil: um estudo de caso* (MOTINHO, 2016). Não há menção das palavras gênero ou classe, nem no resumo nem como palavras-chave, embora o termo gênero apareça 27 vezes no trabalho, e o termo classe, 24, sendo muitas delas na expressão “classe trabalhadora”. O título do trabalho o define como um estudo de caso, no entanto, não há mais nenhuma menção no restante do trabalho.

Esses são exemplos que justificam o trabalho minucioso que buscamos realizar ao não utilizarmos a pesquisa a partir de palavras-chaves ou título contendo palavras relacionadas às categorias do campo da diferença, analisando todos os títulos da produção envolvendo a Educação Infantil nos PPGEs. Certamente, foi um trabalho exaustivo, mas que se não fosse desse modo, muitas das pesquisas catalogadas não apareceriam nas buscas a partir de termos isolados nos bancos de dados. Diante desse contexto, é perceptível que – mesmo com acesso a bancos de dados com trabalhos do fim da década de 1990 até os dias atuais, com disponibilização dos arquivos completos – levantamentos de larga escala que são realizados com base na consulta de descritores nos títulos, resumo e palavras-chave nem sempre vão oferecer um panorama mais próximo do real. Como foi visto, há termos relacionados a categorias que não aparecem nesses campos dos trabalhos.

Por outro lado, apenas observando o título “*Coisinha*”, “*anjinho*” ou “*diabinho*”: a criança aos olhos da professora pré-escolar, da dissertação de mestrado de 1989, defendida por Maria das Graças Umbelino Sousa (ROCHA; SILVA FILHO; SRENZEL, 2001), foi possível apontar uma categoria que ainda não tinha sido identificada: a questão dos comportamentos individuais das crianças e o uso de termos para rotulação das crianças a partir desses comportamentos. Essa categoria está referida no gráfico como Estigma/Rotulação, que na pesquisa realizada no mestrado (SILVA, 2014) tinha surgido nas falas das professoras ao definirem questões que consideravam relacionadas às diferenças, no entanto, essa classe ainda não tinha sido constatada em outros trabalhos. Seguem as palavras-chave e o resumo do trabalho:

Palavras-Chave: educação infantil, professores de educação infantil, crianças, sistemas municipais de educação, Goiânia-GO.

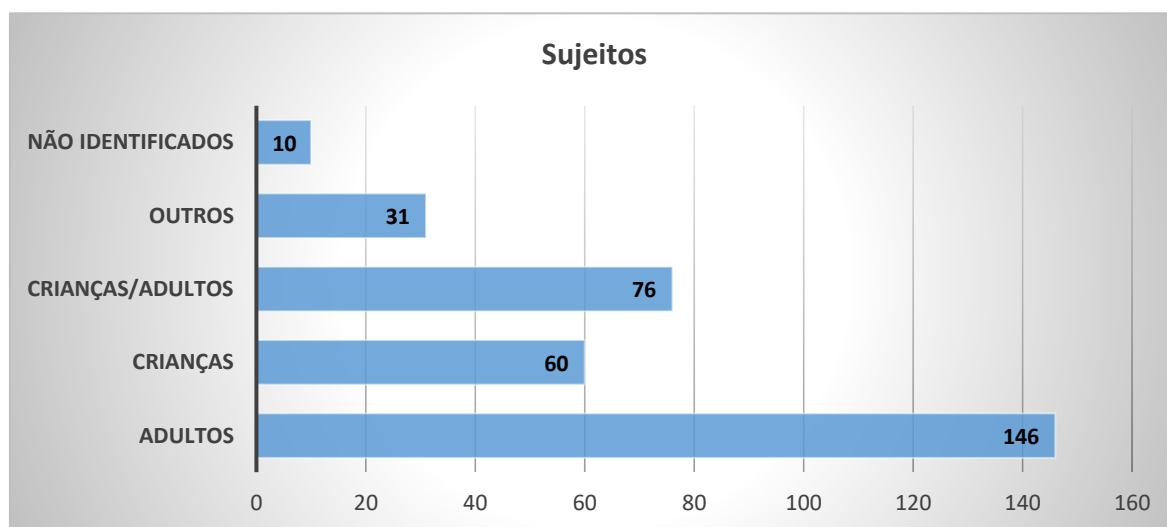
A insatisfação diante dos vários cursos e treinamentos para professoras pré-escolares e a vontade de abandonar os famosos “receituários” forçaram a realização desse

estudo sobre a representação de criança que essas professoras têm. É primordial, portanto, colocar-se em questão o que a criança representa para elas, numa linha que concebe o aperfeiçoamento docente para além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades de ensino, ou ainda, que compreende o fazer pedagógico não só como mera transmissão de informações, mas, sobretudo, como atividade de inter-relacionamento humano. Com o objetivo de conhecer realmente qual é esta representação e não só o que a professora verbaliza, entendeu-se mais indicado optar por um estudo de natureza qualitativa que incluísse observações, desenhos, entrevistas informais, afirmações, associações livres e grupos de debates. Da análise dos dados obtidos, evidenciou-se que a representação de criança desse grupo de professoras pré-escolares da rede municipal da cidade de Goiânia-GO é complexa, incluindo contradições que, em alguns pontos, coincidem com a literatura vistoriada. As conclusões decorrentes do que foi analisado vieram a gerar algumas indagações que deverão implicar novos estudos e questionamentos.

Esse é um trabalho que não cujo acesso ao arquivo com o texto completo não foi permitido, então, se não fosse pelo título não seria possível saber que se trata de uma pesquisa que observou processos de rotulação das crianças observando seus comportamentos. No resumo, há a impressão de que o trabalho é referente ao aperfeiçoamento, ao fazer docente e à representação de criança das professoras, entretanto, ao utilizar no título as palavras “coisinha”, “anjinho”, e, “diabinho”, é possível deduzir que esses termos permeiam as representações das professoras, caracterizadas no resumo como “complexas”, mas também se fazem a partir de rotulações e reificação das crianças.

Como o nosso principal interesse foi identificar pesquisas *com* crianças, buscamos identificar os sujeitos das pesquisas: crianças, adultos ou ambos. As pesquisas que não trabalharam com sujeitos e sim com fonte de dados, como políticas, legislações, documentos, bibliografia etc. foram classificadas como “outros”, conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Sujeitos das Pesquisas**



Fonte: Organizado pela autora.

Na análise das quantidades contidas no gráfico de maneira isolada, as pesquisas envolvendo apenas adultos (146) como sujeitos correspondem a 45,20%, sendo os trabalhos feitos apenas com crianças (60) como sujeitos, 18,57%, total inclusive inferior ao número de pesquisas que ouviram conjuntamente adultos e crianças (76). Ao somar as pesquisas que tiveram exclusivamente adultos como sujeitos (146) com as que tiveram adultos e crianças (76), chegamos a um total de 222 trabalhos que contaram com pessoas adultas como sujeitos de suas investigações, equivalendo a 68,73% das pesquisas catalogadas. Utilizando a mesma lógica, as crianças participaram de 42,10%.

As temáticas relacionadas a gênero apresentaram o maior quantitativo de trabalhos cujo foco eram crianças (22), o que coincidiu também com o maior número de pesquisas utilizadas para análise abrangendo pesquisas *com* crianças (das 14 pesquisas selecionadas, 7 foram sobre questões envolvendo a temática gênero).

#### 4.3 AS CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS SOBRE AS DIFERENÇAS

As crianças estiveram presentes em 136 dos trabalhos localizados, tendo sido eleitas como sujeitos principais em 60 pesquisas; dessas, 22 são autointituladas “pesquisas *com* crianças”. No entanto, como critério de escolha para análise, utilizamos trabalhos que se denominaram pesquisas *com* crianças, mas que também dialogaram exclusivamente com elas.

Essa escolha se deu por compreendermos que as crianças são informantes competentes sobre as próprias vivências e construções socioculturais (CORSARO, 2011; GRAUE; WALSH, 2003; DELGAGO; MÜLLER, 2003; TREVISAN, 2007; ABRAMOWICZ, 2011 etc.). Nessa perspectiva, compreendemos que se as crianças são suficientemente competentes para nos informar sobre suas vivências e perspectivas com as diferenças, ainda que isso ocorra nas suas relações de pares e com pessoas adultas, não faria sentido nos debruçarmos sobre pesquisas que também se ocuparam com perspectivas e informações adultas. Assim, apenas 14 trabalhos atenderam a esses critérios e estão analisados na próxima seção.

Embora muitos dos 136 trabalhos com presença das crianças que foram levantados não permitam identificar a faixa etária delas, nos trabalhos que indicaram esse dado é perceptível que as crianças priorizadas nas pesquisas tinham entre 4 e 6 anos, estando sendo atendidas na pré-escola. Desse modo, as crianças menores, de 0 a 3, quase não estiveram presentes nas pesquisas, salvo nos casos em que as professoras e demais adultos estavam sendo analisados na relação com elas.

Algumas questões podem ser lançadas a partir do perfil etário das crianças nas investigações: essa escassez de pesquisas com as crianças da creche se dá pelo fato de o nosso país ainda não contar com uma grande abrangência de atendimento para essa faixa etária em instituições de Educação Infantil? Será que por serem muito pequenas subestimamos a possibilidade de geração de dados com elas sobre as diferenças? Ou será o receio de não conseguirmos compreender suas outras linguagens, já que as crianças de 4 e 5 anos utilizam mais do que elas a linguagem oral?

Outro dado sobre as crianças nas pesquisas, é que elas são atendidas majoritariamente em instituições públicas, moram e frequentam Centros Municipais de Educação Infantil em territórios periféricos de todas as regiões do país. São crianças que vivenciam com mais intensidade as desigualdades que permeiam a construção interseccional das diferenças. Ressalta-se que é importante ampliar esses contextos, para alcançar uma maior diversidade das crianças participantes das pesquisas. Também pensamos que, por viverem mais intensamente as questões que perpassam as relações entre diferenças e racismo, classismo, sexismo, capacitismo e outras discriminações e preconceitos que fazem parte das relações de poder entre diferenças e desigualdades, as crianças das comunidades periféricas sinalizam outros exercícios de pensamento para a relação entre diferenças, alteridade e interseccionalidade.

Acerca da trajetória das pesquisas *com* crianças no campo das diferenças na Educação Infantil, foram identificados os anos 2000 como a década que essas pesquisas começam a ser desenvolvidas nos PPGEs. Entretanto, da mesma forma que não é pelo motivo de o termo interseccionalidade ser recente que anteriormente não se realizavam análises interseccionais; da mesma forma, não é porque a expressão “pesquisa *com* crianças” ainda não era usada anteriormente, não significa que diversas pesquisas realizadas com crianças não estivessem já desenvolvendo essa perspectiva de pesquisa. Percebemos em várias pesquisas o mesmo referencial teórico-metodológico e zelo com a participação e ótica das crianças sobre as diferenças, mas que não se denominaram pesquisas *com* crianças. Nosso foco não é – nem poderia ser – delimitar quais trabalhos se enquadram ou não nessa lógica de pesquisa. Por isso, foram selecionados apenas os trabalhos que tiveram as crianças exclusivamente como copartícipes, e que as pesquisadoras caracterizaram como pesquisas *com* e não sobre crianças.

Cabe destacar que, já em 1990, a dissertação de Marlene Gonçalves *Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente* intencionou dar ouvidos às crianças em suas diversas linguagens, como explicitado no resumo:

Esse estudo tem como objetivo trazer à luz uma **contribuição da própria criança para a discussão** do desempenho insatisfatório de alunos de baixa renda nas escolas de periferia. Essa contribuição é dada pelas **representações que a criança faz da escola, apreendidas através de desenho, dramatização e interpretação de ilustrações e histórias**. Os resultados indicaram que a desvalorização do produto infantil e da própria criança é um dos elementos com os quais o aluno convive e que até aprende a aceitar para melhor adaptar-se à escola e ao mundo social – caso contrário, é oficialmente marginalizado. (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001, p. 111, grifos nossos).

O resumo aponta para uma pesquisa que toma como premissa que a criança pequena pode produzir a melhor contribuição de um fenômeno que lhe diz respeito e também indica que a pesquisadora buscou formas diferenciadas de garantir que as crianças pudessem se expressar por meio de múltiplas linguagens.

Esse exemplo sinaliza que a observação e a escuta sensível das crianças da Educação Infantil vêm sendo desenvolvidas em torno das últimas décadas nos PPGEs e que, embora as formas de construir as pesquisas possam tomar caminhos diferentes, bem como a escrita dos trabalhos, pesquisadoras e pesquisadores têm ampliado a geração de dados fundamentando-se nas formas de ser e estar no mundo que as crianças pequenas vivenciam.

## 5 PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMAS, SUJEITOS, METODOLOGIAS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A partir desta seção, o foco do levantamento realizado é voltado para as pesquisas que tomaram como objeto de estudo as perspectivas das crianças sobre temas circunscritos ao campo das diferenças. Esse corpus de análise foi delimitado aos critérios: pesquisas em contextos da Educação Infantil dentro do campo das diferenças, tendo como aportes teórico-metodológicos as discussões acerca de pesquisas *com* crianças; e estudos que tivessem como objetivo a produção de saberes exclusivamente do ponto de vista das crianças.

Só foi possível verificar se as investigações realizadas no campo das diferenças e no contexto da Educação Infantil eram pesquisas *com* crianças nos trabalhos levantados com início em 1997, pois não foi localizado nenhum arquivo de trabalho completo de pesquisas no período anterior. Isso porque os resumos acessados antes de 1997 não ofereciam elementos que apontassem que as investigações foram produzidas pela ótica das pesquisas *com* crianças. Assim, no universo das 289 pesquisas mapeadas no período entre 1997 e 2020, 14 atenderam aos critérios para serem analisadas com o objetivo de responder ao problema desta pesquisa. A primeira que foi autodeterminada como uma pesquisa *com* crianças foi a de Ana Zortéa (2007)<sup>23</sup>.

As pesquisas catalogadas com base nesses critérios são apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Pesquisas *com* crianças sobre as diferenças

Continua

Ano/Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2007 Dissertação	UFRGS	Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares	Inclusão – Necessidades Educacionais Especiais – Interação entre os pares – Sociologia da Infância – Educação Especial	Zortéa, Ana Maira
2013 Tese	UFBA	“Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!”: as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola	Educação quilombola. Culturas de infância. Currículo.	Miranda, Marina Rodrigues
2013 Dissertação	UFRGS	Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil	Infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças.	Bischoff, Daniela Lemmert

<sup>23</sup> Localizamos a pesquisa de Costa (2004), que apresenta um diálogo com a Sociologia da Infância e autoras e autores que trabalham com a perspectiva da pesquisa *com* crianças. Entretanto, a autora não sinaliza se tratar de uma pesquisa *com* crianças, embora o critério de exclusão que utilizamos tenha sido por não dialogar exclusivamente com crianças, visto que na pesquisa são realizadas e analisadas entrevistas com adultos.

**Quadro 2** – Pesquisas *com* crianças sobre as diferenças

Conclusão

Ano/Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2014 Dissertação	ULBRA	Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil	Estudos Culturais, Pesquisa com Criança, Relações étnico-raciais, Pedagogias da racialização, Educação Infantil.	Machado, Liliane Marisa Rodrigues
2015 Dissertação	UFAL	Ser menino e ser menina: construção das identidades de gênero em contexto de Educação Infantil	Educação Infantil. Identidade de Gênero. Reprodução Interpretativa. Pesquisa com Crianças.	Oliveira, Ericka Marcelle Barbosa de
2016 Dissertação	UNIFESP	O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância	Educação Infantil; pequena infância; desenho infantil; culturas infantis; relações de gênero.	Pimenta, Daniele Duarte
2018 Dissertação	UEPA	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro	Crianças. Representações Sociais. Educação do Campo. Educação Infantil. Diversidade Racial.	Gonçalves, Sileide de Nazare Brito
2018 Dissertação	UFSJ	Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil	Educação Infantil, infância, relações étnico-raciais.	Cardoso, Barbara
2018 Dissertação	UNIFESP	Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero	Educação Infantil.; Sociologia da Infância.; Gênero.; Corporalidades.; Culturas Infantis.	Inoue, Laura Tereza de Sá e Benevides
2018 Dissertação	UFSM	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil	Educação Infantil. Gênero. Pesquisa com crianças.	Rosa, Andreza Saydelles da
2019 Dissertação	UFRGS	“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: violências de gênero a partir do olhar das crianças	<i>Scripts</i> de gênero. Violências de gênero. Violência intrafamiliar. Infâncias. Participação Infantil.	Moraes, Jéssica Tairâne de
2020 Tese	UFMT	Cirandas-paidia: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias	Infâncias. Educação com crianças. Identidades de gênero. <i>Paidia</i> .	Mizusaki, Renata Aparecida Carbone
2020 Dissertação	UEPA	“Elas são bonitas porque é a minha família”: representações sociais de beleza de crianças da Educação Infantil	Infância. Educação Infantil. Beleza. Socialização. Representação Social.	Ribeiro, Nilza Maria Cabral de Souza
2020 Dissertação	UFSM	“Nunca peguei um nenê no colo”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras	Gênero; Crianças pequenas; Abordagem interpretativa.	Schutz, Litieli Wollmann

Fonte: Organizado pela autora.

Das 14 pesquisas selecionadas, uma é do Centro-Oeste, duas do Nordeste, duas do Norte, três do Sudeste e seis do Sul. A quantidade de trabalhos por região do país seguiu um padrão relacionado ao levantamento geral das pesquisas. Apenas no caso do Sul e do Sudeste houve uma inversão desse padrão, no entanto isso se deu em razão de os estados da região Sul terem apresentado um aumento de pesquisas envolvendo crianças em relação às demais regiões.



Como afirmam Romanowski e Ens (2006, p. 39), estudos do tipo estado da arte “[...] não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Assim, as pesquisas foram categorizadas por temas, problemas, crianças participantes, referências teóricas e metodologias.

## 5.1 TEMAS, PROBLEMAS E SUJEITOS

No contexto das pesquisas selecionadas, além das crianças participantes, foram inventariados os problemas e as temáticas, relacionando-os aos descritores que permeiam as categorias identificadas na geração de dados. No que se refere aos temas, os trabalhos trataram de discussões relacionadas a gênero (7), raça (5), inclusão (1) e estética/beleza (1). Não foram identificados trabalhos relacionados aos temas sexualidade, classe, diversidade religiosa, interseccionalidade ou diversidade cultural.

As pesquisas envolvendo as temáticas sobre **gênero** na Educação Infantil, referem-se a seis dissertações e uma tese. Oliveira (2015), Rosa (2018), Mizusaki (2020) e Schutz (2020) discutiram sobre identidades de gênero; Pimenta (2016) abordou relações de gênero; Inoue (2018) estabeleceu o diálogo entre gênero e corporalidades; Moraes (2019) tratou de scripts de gênero, violência de gênero e intrafamiliar.

Para identificar qual o problema ou a questão central das pesquisas, foi necessário observar nomenclaturas diferentes utilizadas pelas autoras, algumas apontaram apenas o objetivo geral, outras indicaram também a questão/problema. As pesquisas envolvendo essa temática apresentaram as seguintes questões ou objetivo geral:

- Oliveira (2015): investigar como o gênero, o ser menino e menina é vivido, significado e representado pelas crianças; quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero; e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil.
- Pimenta (2016): investigar os desenhos de meninas e meninos para compreender as representações de gênero que se encontram nesses desenhos.
- Inoue (2018): investigar o processo de construção social do corpo de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas como as crianças as ressignificam.

- Rosa (2018): como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças a partir de suas interações com os adultos no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo.
- Moraes (2019): o que as crianças pensam sobre as situações de violência que elas vivenciam em seu cotidiano e como as interpretam, em especial em relação às violências de gênero vivenciadas em suas famílias?
- Mizusaki (2020): como as crianças constroem suas experiências de identidades de gênero durante seus fazeres diários em uma instituição de Educação Infantil de Vilhena-RO?
- Schutz (2020): compreender como as crianças pequenas manifestam seu entendimento sobre as questões de gênero, por meio de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil.

Com exceção do trabalho de Moraes (2019), que analisou as percepções e falas das crianças sobre a respectiva família e relações com adultos para discutir as relações entre violência e relações de gênero, os demais trabalhos enfocaram as experiências das crianças na construção de suas percepções sobre as identidades de gênero.

Desse modo, seis das pesquisas sobre gênero registram e analisam as construções, experiências e modos de perceber e expressar as relações de gênero e as formas de ser menina e menino que as crianças externam no cotidiano da Educação Infantil. A partir de formas diversas de evidenciar e analisar a experiência das crianças sobre a temática, essas pesquisas utilizaram também instrumentos variados na geração de dados *com* as crianças, apontando facetas múltiplas de como as crianças informam sobre sua vida no que se refere a como as questões de gênero são vivenciadas por seus pares e pelos adultos.

No conjunto de estudos envolvendo o debate sobre temas envolvendo **raça**, foram encontradas cinco investigações, sendo quatro dissertações e uma tese. Miranda (2013) estudou as culturas infantis de crianças quilombolas e seus contributos para o currículo; Bischoff (2013) pesquisou a questão racial pela ótica das crianças na relação com a literatura infantil; Machado (2014) se debruçou sobre as relações étnico-raciais sob a perspectiva de pedagogias da racialização; Gonçalves (2018) abordou representações sobre diversidade racial; Cardoso (2018) investigou as relações étnico-raciais na construção de identidades.

Os problemas dessas pesquisas ou objetivos gerais foram:

- Miranda (2013) – Como as crianças, no espaço de Educação infantil, apreendem a cultura quilombola em suas culturas de infâncias?

- Bishoff (2013) – Perceber como as relações entre crianças brancas e negras se dão numa turma de Educação Infantil, principalmente a partir do que é apresentado acerca de brancos e negros presentes na literatura infantil.
- Machado (2014) – Analisar como as pedagogias da racialização operam constituindo significados sobre raça/cor em uma turma de Educação Infantil.
- Cardoso (2018) – Analisar as interações e produções culturais de crianças de 5 anos de idade em uma turma de Educação Infantil, tendo em conta as relações étnico-raciais na construção da sua identidade.
- Gonçalves (2018) – Quais as representações sociais de crianças da Educação Infantil do Campo sobre a diversidade racial, sua percepção de Si e interação com o Outro?

Nessas investigações, as problemáticas estiveram em torno das relações que as crianças estabelecem com marcadores raciais. Como elas constroem suas percepções de raça/cor em contato com artefatos culturais e nas relações com outras crianças e adultos. Na pesquisa de Miranda (2013), as relações étnico-raciais são tratadas partindo de uma questão ainda mais específica no que tange às discussões sobre as diferenças. A autora deu atenção às construções culturais de crianças de uma comunidade quilombola, esteve também interessada em relacionar a participação das crianças com contribuições para se pensar em um currículo para a educação quilombola.

Concernente às discussões sobre **inclusão**, apenas a pesquisa de Zortéa (2007) foi selecionada; trata-se de uma dissertação que apresentou um olhar acerca das relações de pares entre crianças relativas à inclusão na Educação Infantil. A intenção foi registrar como ocorrem as interações entre pares no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. A pesquisadora se questionou tanto em relação a como as crianças percebem e se relacionam com crianças anunciadas ou vistas como diferentes quanto de como as crianças tidas como diferentes atuam entre seus pares.

Conforme já se discutiu na seção sobre os pressupostos teórico-metodológicos, uma das categorias a posteriori foi a discussão sobre **estética e beleza**. A pesquisa de Ribeiro (2020) apresentou como problema de pesquisa: Como as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza influenciam o processo de socialização no espaço escolar? Dos 323 trabalhos localizados no nosso inventário, essa foi a única investigação sobre a temática. Foram discutidas questões estéticas relacionadas a vestimentas e adereços, mas no trabalho com imagens, a pesquisadora utilizou a escolha de pessoas “bonitas” pelas crianças a partir de opções de imagens centradas na cor/raça.

Embora não apresente raça como palavra-chave, nem sequer como categoria na construção do problema e dos objetivos da pesquisa, como se percebeu nos capítulos de análise de dados, raça/cor foi uma categoria central na escolha de imagens de pessoas para apresentar às crianças ao abordar as questões de estética e beleza na pesquisa. A autora considera que um dos resultados da pesquisa foi que a cor branca, cabelos lisos e corpos magros foram considerados pelas crianças como elementos relacionados a beleza.

No que tange aos sujeitos das pesquisas, a maioria das crianças que participaram das pesquisas estava matriculada na pré-escola, portanto, crianças com 4, 5 e 6 anos de idade, sendo as crianças com 5 anos as mais selecionadas (em 6 pesquisas, essa faixa etária foi a única delimitada). Apenas um estudo (ROSA, 2018) trabalhou com crianças da creche também, sendo realizado numa turma mista de crianças de 2 a 5 anos, numa escola do campo. Então, além dessa pesquisa com crianças do campo e da pesquisa com crianças quilombolas, há uma predominância de crianças residentes em cidades. Outro aspecto relacionado às crianças, é que são todas matriculadas nas redes municipais de educação.

**Quadro 3** – Informações sobre as crianças das pesquisas

Continua

<b>Trabalho</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Cor/raça</b>	<b>Localização Geográfica/Território</b>
Zortéa (2007)	5 e 6 anos (1 criança com Síndrome de Down e 1 criança com Paralisia Cerebral)	27 meninas e 23 meninos	Não informou	Porto Alegre-RS Zona Leste
Miranda (2013)	3 a 5 anos	10 meninas e 16 meninos	Crianças negras	Santa Leopoldina-ES Comunidade Quilombola Retiro de Mangará
Bischoff (2013)	4 e 5 anos	9 meninas e 9 meninos	“Não há, na turma, nenhum aluno, cuja cor da pele seja negra, mas há alguns que podem ser declarados negros, pois são filhos de pai ou mãe negros ou, ainda, tem seus antepassados, avós, bisavós negros” (p. 35).	Portão-RS
Machado (2014)	5 e 6 anos	Não informou	Não informou	Alvorada-RS
Oliveira (2015)	4 a 6 anos	8 meninas e 5 meninos	Não informou	Maceió-AL
Pimenta (2016)	4 e 5 anos	Não informou	Não informou	São Paulo-SP
Gonçalves (2018)	5 anos	12 meninas e 12 meninos	Autoidentificação das crianças: 2 não se autoidentificaram; 7 morenas; 2 marrons; 5 pretas; 8 brancas.	Augusto Corrêa-PA Vila Agropesqueira de Aturiaí

**Quadro 3 – Informações sobre as crianças**

Conclusão

<b>Pesquisa</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Cor/raça</b>	<b>Localização Geográfica/Território</b>
Cardoso (2018)	5 anos	13 meninas e 24 meninos	1 negra, 2 amarelas, 13 brancas, 22 pardas (heteroidentificação – ficha de matrícula)	São João Del-Rey-MG
Inoue (2018)	5 anos	11 meninas e 15 meninos	15 crianças de cor branca, 5 pardas, 4 pretas e 2 amarelas <sup>24</sup>	São Paulo-SP Zona Sul
Rosa (2018)	2 a 5 anos (turma mista)	Não informou	Não informou	Santa Maria-RS Distrito de Boca do Monte
Moraes (2019)	5 anos	8 meninas e 10 meninos	Não informou	Porto Alegre-RS
Mizusaki (2020)	5 anos	12 meninas e 10 meninos	Não informou	Vilhena-RO
Ribeiro (2020)	5 anos	8 meninas e 16 meninos	Não informou	Ananindeua-PA
Schutz (2020)	4 e 5 anos	5 meninas e 11 meninos	Não informou	Santa Maria-RS

Fonte: Organizado pela autora.

Apesar de algumas pesquisas não informarem gênero e identificação racial das crianças, conforme a análise das informações que constam das pesquisas é possível afirmar que há uma aproximação entre o número de meninas e de meninos. No que se refere à raça, pelos dados informados majoritariamente crianças negras compõem a participação nas pesquisas. Outro dado é que as crianças estão localizadas em bairros e comunidades periféricas.

Os dados levantados acerca dessas crianças apontam para algumas experiências compartilhadas por elas, no entanto, a pretensão não foi de homogeneizar as formas de elas se relacionarem com os outros e com o mundo. O objetivo foi sinalizar se elas vivenciam algumas experiências marcadas por questões de gênero, raça, classe e território que se aproximam, embora também guardem seu caráter de diversidade.

No tópico que segue são descritos o mapeamento referente às perspectivas teóricas e autores e autoras que embasaram os discursos das pesquisadoras dos trabalhos selecionados.

## 5.2 HORIZONTES TEÓRICOS NA PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS DIFERENÇAS

Constituindo um recorte das pesquisas realizadas tanto no âmbito das discussões sobre diferenças quanto sobre crianças e infância, os enunciados dessas pesquisas apontam, em certa

<sup>24</sup> “A diretora da Emei não soube informar se o quesito de raça era autodeclaração ou atribuída pelo(a) funcionário(a) que registrava a matrícula no sistema” (INOUE, 2018, p. 67).

medida, um panorama dos discursos que têm definido os horizontes teóricos dos estudos na educação acerca do campo das diferenças. Dessa forma, neste tópico são inventariados os horizontes teóricos que têm marcado as discussões sobre as diferenças e suas categorias nas pesquisas analisadas, bem como autoras e autores utilizados como referências.

Aqui, a pesquisadora se vale da discussão de Foucault (2012) quando afirma que uma disciplina é um domínio de objetos, e que cada proposição precisa se inscrever em um determinado horizonte teórico para que então possa pertencer a uma disciplina. Dessa forma, a proposta aqui é identificar quais são os horizontes teóricos que têm legitimado os discursos sobre as diferenças no campo da educação, especificamente da Educação Infantil, quando se trata da produção de saberes dos PPGE. Isso porque, como já foi discutido, para ser considerado um discurso verdadeiro, é preciso seguir determinadas regras, atender ao controle e limites de vários dispositivos.

Como afirma Foucault (2012), há uma espessura de práticas, um suporte e uma distribuição institucional do discurso verdadeiro, e no caso das pesquisas dos PPGE um fator importante para que isso ocorra é a discussão teórica que cada pesquisador e pesquisadora empreende em seus trabalhos. Identificar a utilização de enunciados desses horizontes teóricos também possibilita compreender como as perspectivas das crianças sobre as diferenças são analisadas, pois como se discutirá mais à frente, a análise das experiências e dos enunciados das crianças é realizada sob a chancela de autoras e autores dos horizontes teóricos utilizados em cada trabalho.

O horizonte teórico que mais se destacou nos trabalhos estudados foi o dos Estudos Culturais. Historicamente, esses estudos emergem como problemática distinta na década de 1950, com três obras apontadas como marcos iniciais: *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart; *Cultura e Sociedade – 1780-1950*, de Raymond Williams; e *A formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson. Essas obras são consideradas textos seminais e de formação, não podendo ser caracterizadas como livros-textos para a formação de uma subdisciplina acadêmica. Apontam para o quanto questões relevantes podem ser analisadas quando o foco é a cultura, particularmente quando se evidenciam as mudanças históricas que as alterações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira específica e são reproduzidas também nas artes (HALL, 2009).

Ana Escosteguy (1998), em artigo intitulado *Uma introdução aos Estudos Culturais*, defende que os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político quanto teórico: político, por empreender uma busca da constituição de um projeto político; e teórico, por intencionar a construção de um novo campo de estudos. Do ponto de vista teórico, a autora

ressalta que o projeto pode ser visto como sinônimo de correção política<sup>25</sup>, se identificando com os novos movimentos sociais da época de seu surgimento. Quanto à questão teórica, afirma ser um resultado da insatisfação com os limites disciplinares, propondo-se ser um campo de estudos interdisciplinares.

Embora não seja um campo unificado, o caráter político e o desenvolvimento de estudos interdisciplinares são aspectos evidenciados por autores e autoras do próprio campo dos Estudos Culturais ou de seus críticos. Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Sommer (2003, p. 40) sublinham que os Estudos Culturais não têm como objetivo configurar uma nova disciplina acadêmica no sentido tradicional ou um campo de produção de discursos com fronteiras bem estabelecidas. Afirmam, ainda, que o que tem caracterizado os Estudos Culturais “[...] é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas”.

No âmbito das discussões dos Estudos Culturais, duas vertentes são comentadas por Stuart Hall (2009): a culturalista e a estruturalista. A vertente culturalista faz uso do conceito de cultura como algo que perpassa e entrelaça todas as práticas sociais. Consequentemente, essa linha de pensamento assim define cultura:

[...] *ao mesmo tempo* como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e *também* como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados. (HALL, 2009, p. 133, grifos do autor).

O autor pontua que esse foi o paradigma dominante nos Estudos Culturais, no entanto, embora se deva ressaltar que são muitos os culturalismos com suas distinções e aproximações. Essa vertente culturalista é interrompida a partir da inserção dos estruturalismos no cenário dos debates. Hall (2009, p. 135) pondera: “Possivelmente mais diversificados que os culturalismos, eles, todavia, compartilham de certas orientações e posições que tornam sua designação sob um único título não totalmente equivocada”.

---

<sup>25</sup> A autora utiliza o termo “correção política” a partir de Jameson (1994), em sua crítica à coletânea publicada decorrente de uma conferência sobre os Estudos Culturais realizada em Urbana-Champaign, em 1990. Para esse autor, “A melhor maneira de encarar o desejo chamado Estudos de Cultura (*Cultural Studies*) talvez seja abordá-lo política e socialmente, enquanto projeto para constituir um ‘bloco histórico’, e não teoricamente, enquanto planta arquitetônica para uma nova disciplina. [...] De qualquer modo, a direita parece ter entendido que o projeto e o lema dos Estudos de Cultura (sejam lá o que forem) constituem um alvo crucial em sua campanha e praticamente sinônimo de ‘correção política’ (que, neste contexto, pode ser identificada simplesmente como a política cultural dos vários ‘novos movimentos sociais’: antirracismo, antissexismo, anti-homofóbico e assim por diante)”. (JAMESON, 1994, p. 11-12).

Segundo o mesmo autor, um dos pontos contrastantes entre os paradigmas se dá em torno do conceito de experiência; no culturalismo, a experiência é território do “vivido” na interação entre a condição e a consciência. No estruturalismo, se advoga que a experiência não poderia ser considerada fundante, posto que só se podiam “viver” e experimentar as próprias condições dentro e por meio de categorias, classificações e quadros de referência da cultura. Sendo assim, a experiência não seria o lócus de validação dessas categorias, mas um efeito, uma relação imaginada. Ainda de acordo com Hall (2009), esses não são os únicos paradigmas ativos nos Estudos Culturais<sup>26</sup>, mas são seminiais, inclusive havendo tentativas de análises com base nos pontos de convergência entre eles.

Nas discussões no campo da educação, os Estudos Culturais, especialmente na vertente pós-estruturalista, têm embasado diversas discussões, por exemplo, a análise das pedagogias como práticas culturais, empreendidas por Giroux (2003; 2004; 2009 etc.). Para esse autor, a cultura é uma força pedagógica por excelência e, ao se entender que os Estudos Culturais estão preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder, esses podem contribuir para que se repense na natureza da teoria e da prática no campo da educação. Afirma ainda que “Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (GIROUX, 2009, p. 94).

No que diz respeito ao impacto dos Estudos Culturais no debate educacional no Brasil, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 56) apontam que as contribuições mais importantes têm possibilitado a ampliação das noções de educação, pedagogia e currículo que abarcam análises e conteúdos para além do espaço escolar, também a desnaturalização dos discursos e teorias que permeiam o campo da educação, análises sobre os dispositivos disciplinares que operam dentro e fora da escola, além da “[...] ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação”.

Por meio do mapeamento das referências recorrentes nos trabalhos foi possível perceber as articulações entre os Estudos Culturais e a Filosofia da Diferença e sua perspectiva pós-estruturalista, tanto em textos de autoras e autores que também fazem essa articulação quanto de autores específicos de cada perspectiva.

Schnorr e Rodrigues (2014, p. 38) apontam Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Félix Guattari, Jacques Derrida e Michel Foucault como os que mais se destacam “[...] dentre os interlocutores pós-estruturalistas, os quais abordam a diferença como linha filosófica”.

---

<sup>26</sup> Para maior aprofundamento sobre a discussão, conferir: “Marcos para os Estudos Culturais” (HALL, 2009, p. 121-228).



Afirmam ainda que na filosofia da diferença a análise se detém na diversidade, pluralidade e singularidade, sendo caracterizada pela interdisciplinaridade e por outras formas de compreender o sujeito e o objeto.

De acordo com Heuser (2008), não há uma filosofia da diferença, já que a pluralidade e a multiplicidade são uma primeira marca dessa perspectiva, assim as filosofias da diferença abandonam a concepção universalista, produzindo micrologias – ou os pequenos relatos – compreendidas como a linguagem específica de uma comunidade de vida, em oposição aos grandes sistemas de sentido.

[...] trata-se de compromisso filosófico – também político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a *alteridade*, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e civilizado tinham mantido à sombra do Iluminismo: mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes mentais, ‘selvagens’ e crianças. (HEUSER, 2008, p. 64, grifo da autora).

Ainda segundo a mesma autora, as filosofias da diferença questionam os binarismos que operam no pensamento ocidental, a partir da lógica identitária que subordina o movimento da diferença, os binarismos são os termos sempre caracterizados com base em pares hierarquizados, nos quais o primeiro termo sempre possui a primazia da positividade, cabendo ao segundo termo o lugar do inferior, por exemplo: masculino/feminino, teoria/prática, razão/emoção, realidade/aparência, adulto/criança, homem/mulher etc.

Para Deleuze (2006, p. 57): “Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da Filosofia da diferença”. E ressalta também que a Filosofia da diferença recusa a determinação da negação, a diferença já determinada como negação, o que se pode relacionar com a crítica ao lugar negativo que os binarismos atribuem ao segundo termo. Assim, para Deleuze a diferença é, ela própria, afirmação.

Para Schnorr e Rodrigues (2014), por meio do pensamento da diferença, muitas estruturas preconcebidas no âmbito da educação escolarizada podem ser problematizadas, por exemplo, a organização escolar com suas relações de poder e dominação, que se refletem na sua cultura e saberes. Também contribui para que se pense na educação a partir das multiplicidades: “Não se trata de inventar conhecimentos sobre a diferença, mas de favorecer as singularidades e uma educação focada em sua trajetória no hibridismo” (SCHNORR; RODRIGUES, 2014, p. 40).

Em algumas das pesquisas, há a menção específica dos Estudos Culturais nos trabalhos de Machado (2014) e Moraes (2019), e a pesquisadora Bishoff (2013) anuncia uma pós-

estruturalista de análise. Nos outros trabalhos, essas perspectivas<sup>27</sup> podem ser identificadas apenas nas referências utilizadas nos trabalhos de nomes relacionados a esses horizontes teóricos e exemplificadas nas citações de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Néstor Garcia Canclini, Zigmunt Bauman, Michel Foucault, Foucault Gilles Deleuze, Feliz Guattari, Jacques Derrida, Alfredo Veiga-Neto, Carlos Skliar, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Rosa M. Fischer, Maria I. E. Bujes, Sandra M. Corazza etc.

Tendo em vista que para além de autoras e autores que compõem as figuras que serão apresentadas a seguir outras tantas referências foram utilizadas nos trabalhos, optou-se por dar ênfase aos diálogos que referenciaram em maior medida o debate sobre as temáticas. Isso porque os outros autores e autoras aparecem apenas como uma citação<sup>28</sup> ou outra, em alguns casos como citação da citação, não tendo suas discussões aprofundadas nos trabalhos.

Nos debates sobre **gênero** empreendidos nos trabalhos, o referencial teórico esteve majoritariamente ligado às discussões das autoras e autores: Bianca Guizzo; Chimamanda Adichie; Claudia Vianna; Dagmar Meyer; Daniela Auad; Daniela Finco; Deborah Sayão; Elena Belotti; Fúlvia Rosemberg; Guacira Louro; Jane Felipe; Joan Scott; Judith Butler; Marcia Buss-Simão; Marcia Gobbi; Marília Carvalho; Marlucy Paraíso; Michelle Perrot; Ruth Sabat; Simone de Beauvoir; e Vanessa Neves. A figura abaixo demonstra a ênfase nas autoras mais citadas.

**Figura 1** – Autoras e Autores referenciados nos trabalhos sobre gênero



Fonte: Organizada pela autora.

<sup>27</sup> Pereira e Dinis (2017) analisam em artigo as contribuições dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo na pesquisa em educação, podendo ser um texto utilizado para identificar mais referências sobre essas perspectivas.

<sup>28</sup> Não identificamos autoras ou autores das perspectivas pós-colonial e decolonial, que têm tido influência nas discussões sobre diferença e educação no Brasil, especialmente no campo do currículo e das relações étnico-raciais.

A figura apresenta em tamanho de fonte maior, a partir do mapeamento, os nomes que foram mais citados nos trabalhos. Joan Scott tem sido referência no Brasil, quando se trata de apontar gênero como uma categoria útil de análise histórica (1995), estando presente não apenas nas pesquisas sobre gênero, mas também nas referências teóricas de autoras e autores que discutem gênero no Brasil. As outras autoras que não são brasileiras e que aparecem em alguns dos trabalhos analisados são Judith Butler, Simone de Beauvoir e Chimamanda Adichie.

No âmbito de autoras brasileiras, Guacira Louro foi referência em todos os estudos; no debate entre gênero e educação, também Dagmar Meyer é referida nessa discussão. Daniela Finco, Jane Felipe e Bianca Guizzo estiveram entre as autoras mais citadas nos enunciados que articularam a relação entre gênero e Educação Infantil.

No que se refere ao segundo grupo temático **raça e relações étnico-raciais**, foram utilizados em maior número autores e autoras que trabalham com a articulação entre raça, relações étnico-raciais e educação. Foram identificadas poucas referências relacionadas aos temas raça e relações étnico-raciais. Autoras e autores mais utilizados como referência foram: Anete Abramowicz; Ahyas Siss; Antônio Guimarães; Aparecida Garcia; Cynthia Veiga; Daniela Bishoff; Eduarda Gaudio; Eliane Cavalleiro; Fabiana de Oliveira; Fúlvia Rosemberg; Gládis Kaercher; Josiane Dutra; Kabengele Munaga; Leni Dornelles; Lilia Schwarcz; Luciene Barbosa; Maria Bento; Maria Ferreira; Maria Zen; Nilma Gomes; e Rita Fazzi.

**Figura 2** – Autoras e autores referenciados nos trabalhos sobre raça e relações étnico-raciais



Fonte: Organizada pela autora.

Muitos autores e autoras foram citados, mesmo que somente em um ou outro trabalho, por isso a Figura 2 mostra uma maior dispersão dos nomes, sendo a maior ênfase apenas em

duas autoras. O debate ocorreu utilizando-se principalmente as proposições de Nilma Lino Gomes, e no diálogo dessa temática com a Educação Infantil vale destaque para o trabalho de Eliane Cavalleiro (2000), “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”.

No trabalho de Zortéa (2007) as referências utilizadas sobre **inclusão na educação** se centraram nas contribuições de Claudio Roberto Baptista, Gregory Batenson, Zygmunt Bauman, Erving Goffman, Bernard Lahire, Gilberto Velho e Alfredo Veiga-Neto.

Ribeiro (2020) trabalhou na discussão sobre **beleza e estética** fundamentando-se de Humberto Eco, Theodor W. Adorno, Georges Vigarello e Carole Talon-Hugon.

No que se refere aos horizontes teóricos acerca das **diferenças**, Bishoff (2013) dialogou com as proposições de Alain Touraine para discutir as diferenças na condição de consciência e relações de si e do outro, dessa forma, a autora aborda a diversidade racial nas experiências infantis, também apontando uma perspectiva da diferença para além de categorias específicas.

Machado (2014) discute as diferenças num sentido amplo ao abordar a necessidade de priorizar uma estratégia pedagógica e curricular que problematize a identidade e a diferença. As proposições da autora são empreendidas a partir do diálogo com Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Jurjo Torres Santomé, José Gimeno Sacristán e Iara Tatiana Bonin.

Miranda (2013) utiliza no seu trabalho o termo diversidade cultural. Já ainda na introdução da tese, insere uma nota de rodapé com um enunciado de Nilma Lino Gomes sobre diversidade cultural como característica marcante em qualquer sociedade. Também aponta a cultura da infância como elemento da diversidade: “Optei em aprofundar a diversidade da cultura por dois caminhos: a etnia afrodescendente e a diversidade da cultura de infância na relação com o adulto na marca das diferenças, mas imbricados socialmente em produções culturais” (MIRANDA, 2013, p. 15).

Os demais trabalhos não trataram de discussões sobre diferenças ou diversidade, posto que a discussão teórica esteve ligada estritamente a categorias específicas (raça, gênero etc.) elencadas em cada estudo.

No tópico que segue, estão mapeados as referências e os discursos utilizados no debate sobre as especificidades de pesquisas *com* crianças, bem como as metodologias articuladas a esses discursos que foram utilizadas nos estudos em análise.

### 5.3 ENUNCIADOS DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS E SUAS METODOLOGIAS

As investigações, nomeadas como pesquisas *com* crianças por suas autoras, foram priorizadas neste trabalho, dessa forma os discursos produzidos acerca dessa ótica nos interessaram para compreender o contexto discursivo que orientaram as metodologias na produção de saberes sobre a perspectiva das crianças na relação com as diferenças. Mapear esse contexto é necessário, pois é uma das condições de existência do discurso produzido em torno das perspectivas das crianças. Isso porque, como afirmam Juliana Silva, Silvia Barbosa e Sônia Kramer (2008, p. 67, “A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever”.

Os enunciados sobre as pesquisas *com* crianças na qualidade de acontecimentos discursivos podem ser analisados como séries homogêneas, mas descontínuas. E nesse sentido, a partir da discussão de Foucault (2012), foram mapeados os enunciados como séries para contrapor a noção de unidade. Dessa forma, procedeu-se às análises das pesquisas *com* crianças não como uma formação discursiva que rompe com o contexto discursivo das pesquisas *sobre* crianças, mas que produz discontinuidades na produção dos saberes que constituem o discurso científico acerca das crianças e da infância. Por isso, possui também um caráter de regularidade, se opondo à ideia de originalidade do discurso.

As pesquisas analisadas tiveram seus enunciados organizados partindo-se de algumas discussões recorrentes no debate sobre a **agência das crianças**, a **presença das crianças em pesquisas** e as **pesquisas com crianças**. As pesquisadoras recorreram a autoras e autores da Sociologia da Infância para discorrerem sobre esses aspectos, pontuado que a pesquisa *com* crianças parte de uma ruptura de um olhar adultocêntrico nas pesquisas, e reconhecem que as crianças são capazes de informar sobre suas culturas e experiências, assim, as investigações analisariam a perspectiva das crianças por elas mesmas.

Nesse sentido, é possível demarcar certa regularidade nos discursos dos trabalhos, ao justificar e indicar as particularidades das pesquisas *com* crianças:

A Sociologia da Infância, que emerge a partir da década de 1980, em diferentes países, propõe o ponto de vista das crianças como essencial nas pesquisas. Este é um campo teórico ainda em desenvolvimento e algumas diferenças conceituais começam a se configurar entre os autores, mas nesta perspectiva é imprescindível que o pesquisador abandone a lógica adultocêntrica e tente entender as crianças a partir de seus contextos e de suas experiências. É uma busca de não olhar as crianças de fora para dentro, mas procurar entender o que acontece entre elas, como elas produzem significados e não enxergar apenas os sentidos que os adultos criam para explicar como as crianças “são”. (ZORTÉA, 2007, p. 23-24).

[...] elegi essa metodologia por acreditar que as crianças podem falar sobre seus mundos, suas experiências, seus saberes [...]. (BISCHOFF, 2013, p. 300).

Essa perspectiva decorre da problematização de que muitos dos conhecimentos construídos *sobre* as crianças decorrem de pesquisas realizadas sob a ótica dos adultos, desconsiderando as crianças como sujeitos ativos nos processos de socialização. (OLIVEIRA, 2015, p. 66, grifos da autora).

Considerar as crianças como agentes sociais ou atrizes e atores sociais é reconhecer que elas criam relações e que são produtoras de cultura própria e, desta forma, é valorizar o protagonismo das crianças em suas ações e criações. (INOUE, 2018, p. 50).

Nossa escolha por realizarmos a pesquisa com crianças se dá por as entendermos como um ator social, contemporâneo, com potencialidades de saberes e formas próprias de expressão, de enxergar o mundo, vinculadas a um contexto social do qual fazem leituras e representações sociais. (RIBEIRO, 2020, p. 48).

A atenção nos textos, ao se assinalarem as diferenças tanto de percepção relacionada às crianças quanto de evidenciar modos distintos de fazer pesquisa a partir desse entendimento, esteve presente em todas as pesquisas eleitas para nosso estudo. Mesmo tendo havido um espaço de tempo de mais de uma década entre pesquisas.

Os enunciados são postos em movimento pelas autoras na busca de demarcar a opção pela perspectiva da pesquisa *com* crianças e estabelecem relações com os enunciados de autoras e autores da Sociologia da Infância e Estudos da Infância com maior referência a William Corsaro, M. Elizabeth Graue, Daniel J. Walsh, Régine Sirota, Jens Qvortrup, Alan Prout, Chris Jenks e Alisson James.

Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, Natália Fernandes, Manuel Pinto são referências portuguesas recorrentes, tanto na discussão sobre a infância como construção social quanto do lugar das crianças na produção de saberes sobre suas culturas e modos de relação entre pares.

Nas referências brasileiras utilizadas nos estudos se destacam os debates empreendidos por Sônia Kramer, Clarice Cohn, Silvia Cruz, Anete Abramowicz, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Gabriela Trevisan, Leni Dornelles, Eloisa Rocha e Maria Isabel Bujes.

Mesmo sendo autoras e autores com afiliações teóricas diferentes, as perspectivas sobre a infância e as crianças são compartilhadas por meio de enunciados que tratam as crianças com foco na potência de suas relações e formas de perceber o mundo. Assim, as crianças são tidas como sujeitos de direitos, produtoras de suas culturas, ao mesmo tempo que contribuem ativamente para as culturas dos adultos.

Outro enunciado constante nos trabalhos que também dialoga com autoras e autores citados acima é a escuta das crianças nas pesquisas, sendo uma afirmação recorrente a de que essa escuta precisa ser sensível e estar atenta às diversas formas de as crianças se relacionarem e se comunicarem. Em diversos estudos, apareceram tanto o enunciado de “dar voz às crianças” quanto o de “ouvir as vozes das crianças”:

Caminhou-se por uma estrada desconhecida por meio da orientação de pesquisadores e teóricos que por meio de seus estudos têm potencializado as múltiplas vozes da infância evidenciada, sobretudo, pelas crianças. (CARDOSO, 2018, p. 138).

Há desse modo, a necessidade de ouvirmos as infâncias, o que pensam sobre o mundo e como o representam. Ouvi-las é sobretudo uma atitude respeitosa, quanto a considerar crianças, como sujeitos sociais de direito. [...] De maneira, que nosso estudo se constitui uma experiência de direito e respeito às crianças e suas vozes. (RIBEIRO, 2020, p. 49-50).

Direcionei meus esforços de compreensão e escuta sensível às falas das crianças e suas expressões. [...] O que se espera não é que as crianças sejam adultos em miniatura, mas sim que tenham suas necessidades de fala, de escuta e de expressão atendidas. (ROSA, 2018, p. 38;69).

Como quem anda por um caminho (des)conhecido, foi preciso manter a escuta atenta e olhos ligeiros para me lançar em uma pesquisa feita junto com as crianças sobre um fenômeno provocador. (MIZUSAKI, 2020, p. 174).

Esta pesquisa foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial etc., a partir da observação de suas ações. (ZORTÉA, 2007, p. 20).

Sendo assim, a primazia dos novos estudos sociais com crianças é a escuta apurada de suas vozes, abrindo espaço de diálogo que promova a escuta sensível à criança, de modo cuidadoso e reflexivo, construindo-se, assim, outra postura investigativa. (MIRANDA, 2013, p. 51).

Isso me fez pensar na possibilidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse ouvir a voz dessas crianças que por vezes permanecem no esquecimento. (MORAES, 2019, p. 49).

Nessa direção, ao propormos pesquisar *com* as crianças, consideramos a necessidade de dar-lhes “voz”. (OLIVEIRA, 2015, p. 67, grifos da autora).

A partir do campo da Pesquisa *com Crianças*, aprendi que é necessário não só dar voz às crianças, mas investir na escuta, que leva em conta as formas como elas argumentam e negociam significados. (MACHADO, 2014, p. 134).

Os enunciados acima, que como série mantêm certa homogeneidade, também sendo tomadas como acontecimento, apontam para a irrupção histórica no modo de produzir saberes, ver e escutar as crianças, conforme discorreremos na seção 3. Manuela Ferreira, pesquisadora que esteve presente como referencial nas pesquisas, evidencia essa regularidade nos discursos. De acordo com a autora, “[...] ‘dar a vez e a voz’ às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas também encarar as suas ações como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas [...]” (FERREIRA, 2004, p. 21).

Quanto aos discursos relacionados às metodologias e aos instrumentos de coleta de dados, percebeu-se uma irrupção em relação aos enunciados comumente encontrados em pesquisas acerca do processo de acessar os dados empíricos, registrá-los e analisá-los. Essa irrupção observada se relaciona com as possibilidades de geração de dados discutidas por Graue e Walsh (2003), conforme afirmações das pesquisadoras em seus trabalhos:

Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) utilizam o termo geração de dados ao invés do comumente empregado, coleta de dados. Argumentam que os dados não estão à nossa disposição para simplesmente serem coletados, os dados de campo são gerados, inclusive com a participação ativa da(o) pesquisadora ou pesquisador. [...] Em concordância com tal posicionamento, utilizamos na pesquisa o termo proposto pela pesquisadora e pelo pesquisador. (INOUE, 2018, p. 59).

Chegamos no campo de pesquisa com teorias que nos ajudam a olhar; portanto, com perguntas e hipóteses. A ideia não é enquadrar os sujeitos em nossa teoria. Assim, também, os dados da pesquisa não existem lá no campo “puros”, para serem simplesmente “colhidos”. Os dados são construídos, emergem justamente deste encontro do pesquisador, também ator deste cenário, a partir de sua chegada, com os sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado. Graue e Walsh (2003) utilizam a expressão “**geração de dados**” em lugar de coleta de dados, uma vez que a aquisição destes é um processo muito ativo, criativo e de improvisação. A geração de dados começa com as perguntas que levamos conosco quando se vai para o campo, segundo os autores. (ZORTÉA, 2007, p. 81, grifos da autora).

Machado (2014) e Oliveira (2015), mesmo não mencionando as discussões de Graue e Walsh (2003) especificamente sobre essa questão, utilizam o termo “geração de dados” em suas pesquisas em vez de coleta de dados, e Schütz (2020) utiliza “produção de dados”. Cardoso (2018) utiliza tanto “geração de dados” quanto “coleta de dados”, sem distinção.

Graue e Walsh (2003) discutem a concepção de geração de dados como percepção das perspectivas de quem investiga a teoria e, nesse caso, também a interferência das crianças, posto que nas pesquisas *com* crianças tem-se buscado abrir espaço para que elas não apenas informem sobre suas experiências, mas que também opinem sobre instrumentos e rumos da geração de dados.

Sobre a geração de dados, nos estudos analisados foram mapeados também os enunciados acerca das metodologias e dos cuidados éticos com as crianças. Foi possível perceber séries de enunciados em dois aspectos: a etnografia como parte do discurso da metodologia, quase como se fosse intrínseca à pesquisa *com* crianças; e enunciados relacionados às múltiplas possibilidades de linguagens das crianças e, portanto, também à necessidade de instrumentos variados para geração, coleta e registro de dados.

Esses enunciados se relacionaram especialmente às discussões de Corsaro (2005; 2009; 2011), Graue e Walsh (2003) e Ferreira (2004).

A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada repetida. (CORSARO, 2009, p. 83-84).

A **etnografia** foi mencionada nas seções de metodologia dos trabalhos de Oliveira (2015), Pimenta (2016), Inoue (2018), Zortéa (2007) e Schutz (2020). Miranda (2013) afirma realizar observação participante, **inspirada na etnografia** e na etnometodologia. Mizusaki



(2020) também utiliza o enunciado **inspiração etnográfica**. O estudo de Cardoso (2018), foi realizado a partir de uma metodologia de **cunho etnográfico** de investigação com crianças. Dessa foram, das 14 investigações analisadas, 8 apresentaram, de alguma forma, a discussão da etnografia como metodologia. No entanto, foi possível perceber que várias dessas pesquisas não realizaram a etnografia no sentido proposto pelos autores e autoras utilizados como referência, ou no sentido mais clássico da Antropologia. Em várias pesquisas, a relação estabelecida com a etnografia esteve ligada à utilização de instrumentos de registro, tais como: caderno de campo, diário de campo ou caderno de notas.

Pode-se analisar essa associação ou até correlação, nos discursos das pesquisadoras, entre pesquisa *com* crianças e etnografia como apropriação de enunciados de pesquisadoras e pesquisadores que nem sempre realizaram suas pesquisas num âmbito de um programa de um curso de pós-graduação, especialmente como no caso dos estudos analisados, posto que constituíam dissertações de mestrado com uma duração média de dois anos, que envolviam não somente o desenvolvimento da pesquisa, mas também outras atividades acadêmicas. Isso porque a etnografia demanda uma imersão maior em campo do que outras metodologias. Dessa forma, o próprio tempo de pesquisa prejudica ou até inviabiliza a realização da etnografia com as crianças.

Outro aspecto seria a confusão entre etnografia, observação, e observação participante. Embora a etnografia geralmente implique observação participante, nem toda observação participante pode ser configurada como etnografia. Também é preciso pensar na questão das “rotinas rotineiras” (BARBOSA, 2006) na Educação Infantil, que a depender do problema de pesquisa não oferece espaço para uma etnografia que dê conta do objetivo da investigação, então outras metodologias são utilizadas, e a etnografia, mesmo sendo enunciada no texto, não se concretiza.

Não mencionaram a etnografia em suas pesquisas Bischoff (2013), Machado (2014), Gonçalves (2018), Rosa (2018), Moraes (2019) e Ribeiro (2020). Nessas pesquisas, foram mencionados no capítulo da metodologia:

- Bischoff (2013): Pesquisa *com* crianças e perspectiva pós-estruturalista;
- Machado (2014): Pesquisa *com* crianças;
- Gonçalves (2018): Teoria das Representações Sociais, Teoria Sócio-Histórica da Linguagem de Vygotsky e Observação Participante;
- Rosa (2018): Pesquisa Qualitativa, Pesquisa *com* crianças e Observação Participante;

- Moraes (2019): Pesquisa *com* crianças; e
- Ribeiro (2020): Representações Sociais, Pesquisa *com* crianças, Observação Direta e Análise do Conteúdo.

Concernente aos instrumentos e às estratégias de geração e registro de dados, as investigadoras se valeram de uma diversidade de repertórios metodológicos, o que reflete o alinhamento com discursos do campo dos Estudos da Criança e da Infância, os quais enunciam que as crianças dominam muitas formas de linguagem.

**Quadro 4** – Estratégias e Instrumentos de Geração de Dados

<b>Trabalho</b>	<b>Geração de Dados</b>
Zortéa (2007)	Etnografia; diário de campo; desenho.
Miranda (2013)	Observação participante de inspiração etnográfica e etnometodologia; sessões de leitura e interpretação literária (intervenção literária); cadernos de campo.
Bischoff (2013)	Gravador; livros infantis; atividades xerocadas; registro fotográfico.
Machado (2014)	Apresentação de imagens em revistas; filmes; literatura infantil; registro fotográfico e em vídeo; desenhos; conversas; registro dos comentários das crianças.
Oliveira (2015)	Etnografia; oficinas de brincadeiras; conversas a partir de filmes, cenas das brincadeiras e imagens.
Pimenta (2016)	Etnografia; diário de campo; desenhos.
Gonçalves (2018)	Observação participante; oficinas de desenho; escuta das narrativas infantis por meio de entrevista em grupo e roda de conversa.
Cardoso (2018)	Metodologia de cunho etnográfico de investigação com crianças; notas de campo; registro fotográfico; intervenção filmada com narrativas, imagens, espelhos e autorretrato.
Inoue (2018)	Etnografia; caderno de campo.
Rosa (2018)	Observação participante; diário de campo; registro em vídeos e fotografias.
Moraes (2019)	Registro em áudio; rodas de conversa; apresentação de imagens e de livros infantis.
Mizusaki (2020)	Inspiração etnográfica e observação participante; entrevistas individuais.
Ribeiro (2020)	Observação direta; desenho; contação de história; roda de conversa.
Schutz (2020)	Etnografia; diário de campo; desenhos.

Fonte: Organizado pela autora.

No Quadro 4, acima, pode-se perceber que algumas estratégias de geração de dados são mais presentes, como a observação, entrevistas ou rodas de conversas, brincadeiras (estruturadas ou livres) e livros infantis. O desenho aparece com frequência, sendo utilizado tanto como estratégia de geração de dados quanto forma de registro desses. Cadernos ou diários de campo para a escrita das pesquisadoras em suas investigações foi o instrumento de registro de dados recorrente; em alguns trabalhos esse registro foi complementado por fotografias e registros em vídeos.

Essa multiplicidade de formas de registros demonstra a concretização das séries de enunciados sobre a diversidade de linguagens das crianças. Em duas pesquisas foram localizadas discussões específicas sobre as linguagens das crianças:

Essa pesquisa foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial etc., a partir da observação das suas ações [...]. (ZORTÉA, 2007, p. 20).

A sistemática da cultura das infâncias, especialmente nas brincadeiras improvisadas, emergem [sic] espectros das muitas linguagens. As crianças em suas infâncias, multiplicam um repertório de sequência de ação pouco verbalizada, mas suficientemente expressiva, na gestualidade, postura, olhares, produzindo culturas inovadoras em situações concretas em que se emergem em construção plena por entre as experiências vividas no ato do brincar em que se realizam as ações de rotinas, papéis e funções em diferentes espaços. (MIRANDA, 20013, p. 209).

O espaço precisa ser pensado, organizado de forma com que a criança consiga explorar, desenvolvendo sua criatividade e potencialidades. Assim, há a necessidade de garantir, através do espaço, a possibilidade de a criança se expressar através de múltiplas linguagens, oportunizando a ela realização/construção das suas próprias brincadeiras. (SCHUTZ, 2020, p. 34).

Na trajetória da pesquisa, a atitude de escuta das meninas e dos meninos foi uma busca e um desafio constante. Compreender as crianças como participantes e protagonistas no processo da pesquisa pressupunha que elas, inseridas em seu contexto cultural, expressassem-se por meio das linguagens que lhes são próprias, verbais e não verbais. (PIMENTA, 2016, p. 49).

Embora nos outros trabalhos não tenha sido possível transcrever falas das pesquisadoras sobre a diversidade de linguagem das crianças, foram identificadas diversas citações diretas e indiretas de enunciados de autoras e autores acerca desse aspecto das pesquisas *com* crianças.

A língua babélica, as crianças percebem isso muito cedo: choro, riso, palmas, gritos, garranchos, letras, desenhos, dança, gestos de carinhos, palavras ditas ou escritas. As crianças vão percebendo e experienciando o caráter babélico da língua, inclusive criam outras formas de experiência com a língua que imitam, mas também se distinguem das linguagens das pessoas adultas. Para Larrosa (2014, p. 71, grifos do autor) “A condição babélica na língua não significa somente a diferença *entre* as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua *na* língua. Por isso, qualquer língua é múltipla [...]”. Nas pesquisas *com* crianças, observou-se o quanto as crianças percebem a multiplicidade da língua e a usam criativamente e em abundância, e o quanto as pesquisadoras mantêm um esforço de escutar e registrar essa diversidade de linguagens.

No que se refere aos cuidados éticos na pesquisa, em consonância com as contribuições teóricas acerca dos cuidados éticos, diversos trabalhos narraram o cuidado com a apresentação da pesquisa às crianças, como a garantia da autorização, a participação, e, especialmente, a autonomia de retirar a autorização – momentaneamente ou em definitivo por parte das crianças.

Como se pode notar nos relatos abaixo, esse foi um aspecto que direcionou o comportamento de diversas pesquisadoras e o respeito à vontade das crianças:

As crianças interessaram-se pelo assunto, perguntando o que era feito na “faculdade”, ou que hora eu estudava, contando acontecimentos sobre os membros da família que também estudavam. A aprovação das crianças para que eu utilizasse seus desenhos aconteceu no processo da pesquisa, quando, ao perceberem que a conversa estava sendo gravada, elas perguntavam: “você está gravando?”, “posso ouvir?”, “eu deixo você usar o meu desenho, tá?”. A não aprovação também apareceu em alguns momentos, por exemplo, quando uma ou outra criança dizia: “hoje, eu não quero desenhar”; ou quando desenhavam em silêncio, e eu aproximava-me para conversar, mas a resposta era: “estou só desenhando um negócio”. (PIMENTA, 2016, p. 59).

A euforia tomou conta da sala de aula e as crianças, bastante curiosas, queriam saber detalhes sobre como seria a pesquisa, onde a pesquisadora ia escrever, porque ela estava fazendo isso ou aquilo. A pesquisadora manifestou o desejo de estar com elas, perguntando se elas concordavam. Foi realizada uma conversa onde explicou-se para as crianças detalhes sobre a pesquisa de uma forma que pudessem entender. Do mesmo modo, ressaltou-se que seriam tiradas fotos e feitas algumas gravações das crianças em suas brincadeiras, com o celular.

Ressaltou-se que seria interessante que elas fizessem o registro do consentimento sobre a sua participação na pesquisa, desta forma, as crianças pegaram as folhas e iniciaram seus registros, algumas desenharam, outras pintaram os desenhos destacados e outras marcaram as carinhas sorrindo. Destacou-se que elas poderiam ou não aceitar participar da pesquisa e que se não quisessem participar não haveria problema algum. Apenas uma criança não aceitou participar da pesquisa, deste modo, respeitou-se sua decisão de não participar, apesar de seus responsáveis terem afirmado sua participação através do Termo de Consentimento assinado por eles. (SCHUTZ, 2020, p. 39).

Ao iniciar as rodas de conversas, foram feitos os esclarecimentos necessários às crianças, perguntando quem desejava participar e informando que elas poderiam fazer a opção de participar ou não da pesquisa. Diante da aceitação de todos, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que fosse devidamente assinado pelas crianças [...]. (GONÇALVES, 2018, p. 36).

A ideia de usarem outro nome também chamou atenção dos alunos, exceto de uma aluna, a Giovanna (nome escolhido por ela para usar durante a pesquisa). A Giovana levou o termo, mas trouxe sem a assinatura dos pais. A mãe mandou um bilhete na agenda, dizendo que a menina havia dito em casa que não queria mais participar, pois gostava do seu nome e não queria trocá-lo. Conversei com ela, explicando-lhe que seria apenas como uma brincadeira de faz de conta, em que ela seria como um personagem, na escrita do trabalho eu utilizaria esse outro nome que ela escolheria, mas que ela continuaria tendo o seu nome verdadeiro e eu continuaria a chamá-la por esse nome. Então, ela disse “Ah, tá. Assim tá bom!”. Mandeí um bilhete para os pais informando de nossa conversa, eles assinaram o termo e ela também no momento em que fizemos a assinatura dos alunos em sala de aula.

Essa possibilidade dada às crianças de dizerem não, de se posicionarem de forma contrária frente ao exposto também é uma das marcas da pesquisa com crianças, pois dá a elas a chance de refletirem e decidirem sobre suas próprias vidas, o que não é nada comum em seus cotidianos familiares e também escolares. (BISCHOFF, 2013, p. 59).

Nessas narrativas e em outros gestos que são analisados na próxima seção, é possível perceber que as crianças autorizaram e participaram continuamente das pesquisas, mas utilizaram esse poder de não participar da pesquisa ou de não participar apenas em alguns momentos, como no trabalho de Pimenta (2016), no qual a criança avisa: “hoje, eu não quero

desenhar”. Dessa forma, as crianças puderam utilizar enunciados estabelecidos nos discursos das pesquisadoras para exercerem poder sobre a geração de dados da pesquisa, o que indica que a busca de relações menos verticais com as crianças faz avançar uma relação sujeito-pesquisador/a, que mesmo em pesquisas entre pessoas adultas – que em tese estariam numa relação mais horizontal de poder – é ressaltada.

Em outros trabalhos analisados, embora tenha sido identificada a discussão do ponto de vista das referências teóricas acerca dos cuidados éticos na pesquisa, não há descrição de como isso se deu concretamente com as crianças envolvidas nesses estudos. A apresentação da pesquisa para as crianças num primeiro contato com elas também foi mencionada em algumas pesquisas, no entanto, sem mais detalhes de como isso ocorreu.

Os enunciados acerca da autorização das crianças nas pesquisas, e também as práticas que são efeito deles, estão dentro de uma série mais ampla, descontínua, mas que apresenta elementos de continuidade. Assim, é possível estabelecer relação entre enunciados de pesquisadoras e pesquisadores anteriores às pesquisas analisadas. E nesse sentido, não nos referimos às citações de enunciados e utilização de referências a elas e eles, nos referimos a como esses enunciados produzem efeito nas discursividades e ações postas em jogo na relação com as crianças.

Desse modo, podem ser relacionadas práticas ligadas ao processo ético de garantir a aceitação e o respeito ao dissentimento das crianças a outros enunciados. Nessa série de enunciados, Alexandre Carvalho e Fernanda Müller (2010, p. 77) afirmam que: “[...] negociar com as crianças implica colocar-se do lado delas, quer dizer, respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir”. Nesse sentido, pesquisar *com* crianças implica o respeito de “ouvir” os silêncios sem forçar ou induzi-las à palavra, quando a criança assim queira. É desenvolver um comportamento ético conectado à atitude, como ressaltam Graue e Walsh (2003, p. 76): “É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob forma de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre pessoas”. A partir dessas e outras discursividades, que se repetem e retornam, mesmo que de outra forma, nos discursos sobre as relações adulto-criança na produção de saberes sobre a infância, foram localizadas narrativas como a de Oliveira (2015, p. 91):

No entanto, cabe destacar também que foram vários os momentos em que tive que me vigiar para não ser invasiva em algumas situações em que percebia uma interação entre as crianças e ficava curiosa, mas que elas não queriam compartilhar comigo. Apesar da minha postura sempre acessível, continuavam a me ver como adulta, um “outro” em relação à cultura das crianças.

É possível, portanto, apontar nas pesquisas analisadas uma relação entre enunciados sobre as questões éticas acerca da permissão e respeito às crianças, com as posturas das pesquisadoras em campo e com as narrativas escolhidas para serem ressaltadas na escrita final dos trabalhos. Esse aspecto é conveniente para se compreender qual o contexto discursivo que direcionou a produção de saberes sobre as perspectivas e relação das crianças no campo das diferenças, incluindo as práticas de pesquisa e os discursos presentes nessa produção.

#### 5.4 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: GESTOS, LINGUAGENS, REPRODUÇÕES, SUBVERSÕES

Ao tratar de pesquisas *com* crianças para a produção de saberes sobre as diferenças na Educação Infantil, as pesquisadoras não se detiveram apenas ao que as crianças ofereceram para as pesquisas na geração de dados, mas também sobre como contribuíram para a pesquisa, como se engajaram, como indicaram possibilidades para a geração e registros de dados e também para sua autoria no documento final da pesquisa. Dito isso, nesta subseção dialogamos com as pesquisadoras a partir de descrições e extratos das falas das crianças nas diversas formas que participaram das pesquisas.

**Tomar, dizer, escrever e garantir sua própria palavra**, esses foram gestos constantes das crianças nas pesquisas. A construção da linguagem (em suas mais variadas formas) é um processo no qual as crianças se colocam de maneira ativa, por estarem chegando ao mundo. Por estarem em processo de criar sentidos para o que vivenciam, para os discursos que ouvem, para os saberes que constroem, talvez o discurso infantil seja mais potente como acontecimento, que mantém certa regularidade com os discursos adultos, mas que tem potencialidade ímpar de resultar em irrupções e descontinuidades. Para Larrosa (2011, p. 293):

[...] a educação implica uma responsabilidade para com a linguagem, dado que a linguagem é esse dom que nós recebemos e que temos que transmitir. E implica também uma responsabilidade com os novos, isto é, com esses seres humanos que, na linguagem de todos, têm de tomar a palavra, sua própria palavra; essa palavra que é palavra futura e inaudita, palavra ainda não dita, palavra porvir. Introduzir os novos na linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra.

Nessa relação entre educação e linguagem, o cotidiano da Educação Infantil é esse primeiro espaço de coletividade mais abrangente de aquisição da linguagem e de construção de discursos. Para além da aquisição, é também possibilidade de subversão dos interditos e ritualização dos discursos. As crianças reproduzem, mas também criam estratégias de transgressão dos discursos que circulam entre os adultos. Embora o discurso tenha sua produção

controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos (FOUCAULT, 2012), a infância, na condição de espaço-tempo, oferece possibilidades de a criança, com seus pares, burlarem a produção do discurso, criando sentidos outros para os enunciados.

Assim, as crianças não apenas tomam a palavra e subvertem os discursos nas pesquisas analisadas, como também subvertem as formas de registro dos enunciados pelas pesquisadoras. Isso ocorre, por exemplo, quando as crianças pedem para escrever nos cadernos de notas ou diário de campo das pesquisadoras. Tomar e escrever sua própria palavra nos cadernos e diários de campo, essas ações foram um gesto das crianças ressaltado nas pesquisas de Zortéa (2007), Mizusaki (2020), Oliveira (2015), Inoue (2018), Cardoso (2018) e Schutz (2020).

Essa tomada da palavra é reforçada em episódio narrado por Inoue (2018, p. 81, grifos da autora):

Poucos minutos depois, o Enderman veio até a mesa em que eu estava, tendo em mãos um artefato que tinha montado. Perguntou o que eu estava fazendo e eu lhe respondi que escrevendo. Então falou: Enderman: *Tia, anota aí: **Eu gosto da velocidade do Sonic e gosto dele porque ele é muito rápido. Ele é azul, minha cor favorita.*** Ficou satisfeito ao ver que eu anotava o que ele ditava. Enderman fica na mesa em frente à mesa da professora e cruzou a sala para chegar até mim. Em seguida, Homem-Aranha, que estava numa mesa perto da minha, se aproxima e sem nenhuma apresentação **me mostra que fez um martelo e pediu para eu anotar no caderno.** Enderman toma a frente dele e novamente me mostra o seu saquinho no varal e logo fala que **“o Homem-Aranha é bagunceiro”.** **Homem-Aranha retruca que não é.** (CADERNO DE CAMPO, 29/6/17).

Nesse episódio, a primeira criança (Enderman) não somente toma a palavra, como também toma a escrita da pesquisadora, ao pedir que anote sobre suas preferências. Já a segunda criança (Homem-Aranha), que aparece na cena, além de interferir nas anotações da pesquisadora, mostra que entende seu desenho como enunciado a ser “anotado” no caderno de campo. A partir de extrato, pôde-se perceber que as crianças compreendem que há diversas possibilidades de linguagem. Nesse caso, a fala e o desenho são dignos “de nota” na pesquisa, e se constituíram em gestos de participação das crianças, que, ao interagirem com a pesquisadora, garantiram que essa participação fosse registrada.

Tomar a palavra também ocorre quando crianças decidem e exigem seu momento de fala:

Dentre as tantas frases ditas pelas crianças, essa se destacou **“Agora é a minha vez de falar”**, dar a vez de falar para as crianças não significa deixar que elas falem somente o que os adultos querem ouvir, ou somente no momento em que os adultos desejam escutar. Deixar as crianças falarem significa ouvir suas experiências e entender de qual lugar essa criança fala. (ROSA, 2018, p. 55, grifos nossos).

Zortéa (2007), narra que as crianças se ofereceram para desenhar no seu diário de campo e ressalta que elas deixavam de brincar na hora do pátio para esperarem sua vez de desenhar, posto que havia muitas crianças querendo realizar seus registros ao mesmo tempo. Isso aponta

para um gesto de comprometimento das crianças com a geração de dados e com as pesquisadoras. Em seu trabalho, Schutz (2020, p. 42) registra:

As crianças demonstraram a todo instante interesse em estar junto com a pesquisadora, fazendo suas anotações, bem como questionando o diário de campo: O que você escreve aí, Prof.<sup>a</sup>? Por que o seu “caderninho” está cheio de escritas? Em uma das observações João se aproxima e pergunta:

João: – Prof.<sup>a</sup>, o que você está anotando? Posso anotar também?

Pesquisadora: – Sim!

João: – O que eu anoto?

Pesquisadora: – O que os colegas estão fazendo.

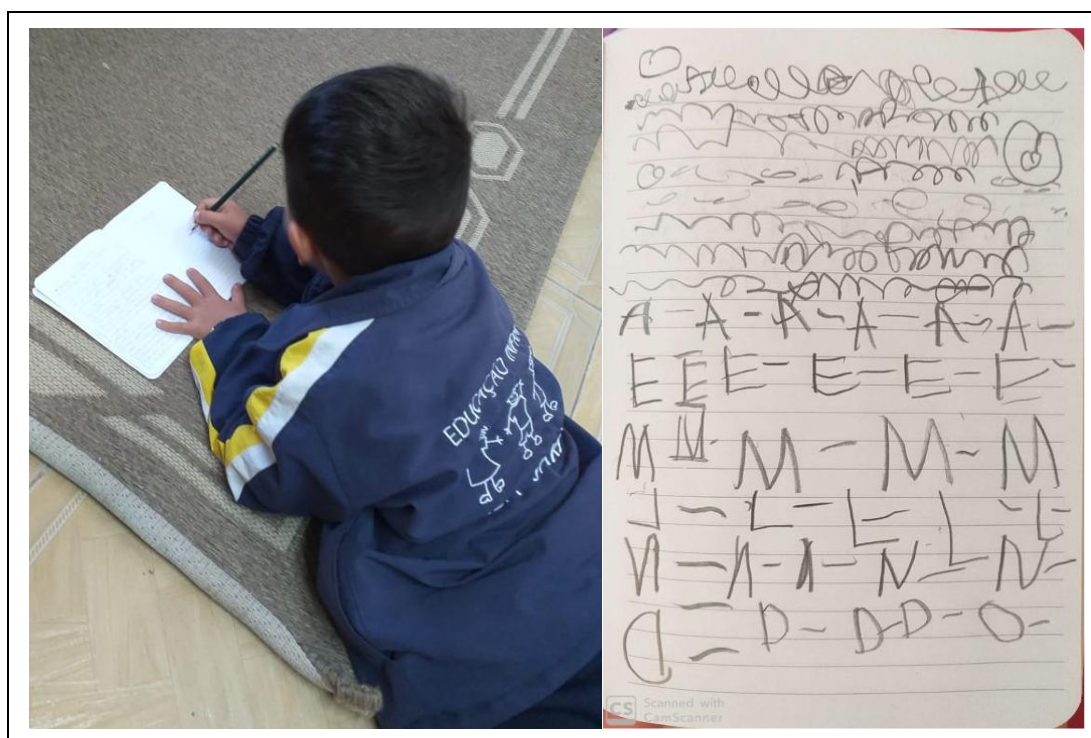
João: – Eu não sei escrever como você, prof.<sup>a</sup>. Posso desenhar o que eles estão fazendo?

Pesquisadora: – Sim! Desta forma, João pega meu diário, deita-se ao chão da sala e começa a registrar o que os colegas estão fazendo no diário de campo (Diário de campo, 23/9/2019).

O registro reforça o quanto as crianças estão atentas e dispostas a participar da pesquisa, não apenas como informantes, mas também deixando suas palavras registradas de próprio punho. João, no episódio narrado acima, acabou escrevendo palavras e não fazendo desenhos e quando devolve o caderno avisa: “Está tudo anotado aí!” (SCHITZ, 2020, p. 43).

A pesquisadora registrou o momento da escrita de João e o que escreveu no caderno de campo, cenas que copilamos na imagem a seguir.

**Figura 3** – João e o seu registro no Diário de Campo



Fonte: Schutz (2020, p. 42-43).



Nessa mesma pesquisa, as crianças também tomaram a palavra a partir da linguagem do olhar no ato de fotografar:

Durante as observações algumas crianças solicitaram fazer seus próprios registros fotográficos, também mostraram interesse em escrever no diário de campo da pesquisadora, deixando seus traços registrados. Foram vários os momentos que as crianças se mostravam interessadas em serem as protagonistas da pesquisa e também curiosas em relação ao que a pesquisadora anotava no seu diário. (SCHUTZ, 2020, p. 41).

Dessa forma, pode-se perceber nos trabalhos que as crianças se engajam por meio de diversos gestos e, para além de contribuírem de forma reativa às pesquisadoras, também colaboram de maneira ativa para as investigações.

Outro gesto das crianças foi o de garantir a **autoria** nos trabalhos, o que se relaciona diretamente com a tomada da palavra, pois garante que a palavra tomada e dita seja registrada e atribuída a quem disse. O próprio ato de pedir para escrever no diário, caderno de campo, pode ser entendido como uma forma de garantir também a autoria no registro dos dados. As crianças buscaram que seu discurso, a partir das diversas linguagens possíveis, fosse dito, ouvido e, com esse registro, fosse perpetuado. Isso porque um dos gestos das pesquisadoras foi o de explicar e tirar as dúvidas das crianças acerca da pesquisa, sem subestimar a capacidade das crianças de compreender e colaborar efetivamente para a investigação.

No início do primeiro volume de “*Mil Platôs*”, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, p. 17) discutem sobre o uso dos nomes, “Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar”. Criar nomes fictícios para pessoas e instituições tem sido, em alguns momentos, uma regra rígida na produção de saber, pois resguarda tanto quem pesquisa, portanto produz o saber científico, quanto quem participa como sujeito dessa pesquisa. É uma tentativa de que pessoas e instituições passem despercebidas no discurso, para que quem faz a pesquisa se atenha apenas à “impessoalidade dos fatos”, muito embora não se possa negar que, em diversas circunstâncias, preservar nomes seja imperativo para resguardar a segurança de pessoas e espaços.

Enquanto na pesquisa com adultos o pseudônimo seja muitas vezes uma forma de garantir que pessoas se disponham a participar dos trabalhos, ou que lhes permita segurança nessa participação, com as crianças a participação nas pesquisas se dá a partir de outros gestos, incluindo a presença estabelecida pelo próprio nome.

Especialmente com crianças pequenas, o nome tem outros sentidos na experiência social. Dessa forma, nome e identidade na Educação Infantil encerram uma relação por vezes intrínseca, as crianças estão num espaço de alteridade mais amplo do que vivem no contexto

familiar, então iniciam uma relação de se tornarem presentes também pelo nome, quando são chamadas pelas pessoas adultas e outras crianças. A alteridade também perpassa desse contato com o nome do outro, uma vez que as crianças logo cedo na Educação Infantil são incentivadas a identificar seu nome e a diferenciar as outras crianças relacionando-as ao respectivo nome.

Bethania Mariani (2014, p. 136) no texto “Nome próprio e constituição do sujeito” dialoga com Lacan e afirma: “Melhor dizendo: na anterioridade do nome próprio, antes mesmo que o *infans* diga ‘eu’, há a inscrição de um traço com o qual e a partir do qual o sujeito se identifica e que, de alguma maneira, escreve seu próprio nome, permitindo que se produza uma escrita a partir daí”. Isso, ao se pensar que o nome próprio da criança muitas vezes é escolhido mesmo antes do seu nascimento, sendo sua relação com o outro (pais e familiares) sempre pontuada a partir do seu nome, que o designa. Essa relação de constituição da criança como sujeito com o seu nome, pode indicar elementos para se compreender o gesto de garantir a autoria presente em alguns trabalhos. Pode-se ilustrar com a narrativa acerca da permissão em participar da pesquisa de Giovanna, no trabalho de Bishoff (2013), que foi transcrita na seção anterior, para analisar o cuidado das pesquisadoras com a permissão das crianças.

Giovana demonstra o quanto as crianças pequenas têm uma relação intensa com o nome, na recusa em trocá-lo para a pesquisa, ao entender que teria que mudar o seu nome próprio, o que pôde indicar o medo de deixar de ser quem era, de não se reconhecer, mas não há como saber. O que se pôde perceber é que essa relação com o nome é presente nas pesquisas, e que muitas vezes essa norma de muitos comitês de ética não é algo que incomode as crianças, pelo contrário, elas se preocupam que suas vozes sejam atribuídas a elas, e que isso seja feito de maneira fidedigna. Essa preocupação esteve presente na fala de uma criança no trabalho de Moraes (2019, p. 58, grifos da autora), também quando ela tratava das questões éticas e da necessidade de mudança do nome de cada criança na escrita da pesquisa:

**O nome – entre o sigilo e a participação:** Para a escolha do nome fictício de cada criança de modo que cada uma participasse, optei por fazer um sorteio, assim, cada uma participaria do processo e eu também garantiria o uso de nomes próprios comuns para utilizar nas análises. Para essa dinâmica, coloquei alguns nomes próprios escritos no interior de duas latas (uma com nomes femininos e outra com nomes masculinos) e as crianças deveriam optar por uma das duas para retirar seu nome fictício [...].

Conforme os nomes iam sendo sorteados, cada criança abria o papel [em] frente à turma e me entregava para eu realizar a leitura do nome. Elas demonstraram divertir-se com a dinâmica, pois sorriam e diziam “*Eu gostei do meu nome de faz de conta*”, ou algum/a colega comentava que conhecia alguém com o nome sorteado [...].

**“Eu não gosto dessa história de mentiras... tu vai inventar que foi outra pessoa que disse o que eu falei”:** essa foi a frase proferida por um menino da turma quando eu explicava as questões éticas da pesquisa, sobre a invenção de um outro nome para cada criança e que seus rostos não apareceriam na dissertação.

As crianças podem perceber essa questão como um momento divertido, em diversos trabalhos elas, inclusive, se divertiram usando nomes de super-heróis e outras personagens do repertório midiático infantil. Mas também podem sentir o uso de codinome como um distanciamento de quem são, como no caso da Giovana, ou da insegurança em relação à garantia da fidedignidade de sua participação na escrita do trabalho, o receio de que fossem registradas “mentiras” em seu nome.

Acerca dessa relação com o nome e também com a escrita e a utilização das letras do próprio nome, Bôsco (2005, p. 32, grifo da autora) afirma:

É além da condição de nome escrito que se desvela na assinatura uma natureza **performativa**, que permite ao sujeito nomear-se e fazer-se sujeito em seu próprio nome. Mais do que enunciar em seu próprio nome no espaço da linguagem escrita, a assinatura permite, segundo entendemos, uma enunciação que situa aquele que assina, de uma outra maneira, no campo do Outro, espaço aberto de significantes pelo qual a criança circula.

Diante disso, compreendemos que a busca da escrita e da afirmação no nome está também na inscrição da criança na sua afirmação como Outro e na afirmação como Eu – dessa busca e afirmação ela se insere no horizonte das relações com a diferença.

Essa busca de assinatura e autoafirmação esteve presente em outra cena registrada por Mizusaki (2020, p. 162): “Na sala, as crianças que observo não perguntam muito sobre o trabalho, mas se apegam e notam qualquer mudança. Pedem para escrever seus nomes no caderno, perguntam, conversam, abraçam quando chego. São muito afetuosas”. Mais uma vez, a participação das crianças, que se deu a partir de vários gestos, é registrada pelo desejo de escrita no caderno de campo da pesquisadora e se volta para a escrita do nome próprio, que representa para as crianças uma maneira de “marcar presença”, de fazer parte da autoria da pesquisa.

Também foram identificados **gestos para lidar com a autoridade implícita da pesquisadora, como adulta**, e também **gestos de cumplicidade**. Minimizar essa relação de autoridade implícita com as crianças foi algo possível nas pesquisas, pois se o discurso imprime relações de poder, ele também oferece ferramentas discursivas para romper, ao menos um pouco, ao menos provisoriamente. Mizusaki (2020, p. 162) ao narrar relação criança-pesquisadora ilustra esses gestos:

Algumas vezes, elas me pediam para autorizá-las a irem a algum lugar, por exemplo, pediam para ir à brinquedoteca, mas ainda tinham que terminar uma tarefa antes; nessas oportunidades eu as lembrava de que eu não era a professora delas, que a professora delas era a S. Em outras oportunidades me viam como cúmplice, quando ficavam andando pela sala, se penduravam na janela da sala, conversando ou se equilibrando na cadeira na ausência da professora ou ainda quando tiravam, clandestinamente, algum brinquedo da mochila à minha vista e sorriam.

Foucault (1988, p. 112) nos lembra que: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”. Diante disso, nos episódios narrados acima, seria possível afirmar que a pesquisadora usou uma brecha nos enunciados que comumente as crianças escutam, no que se refere ao espaço escolar: *respeite e obedeça à professora*. Em outros espaços, especialmente no cotidiano familiar, a criança também ouve que *é preciso respeitar os mais velhos*, então como adulta, a pesquisadora impõe só com sua presença uma figura de autoridade com poder de fazer valer os enunciados e as estratégias de disciplinamento dos corpos infantis da escola.

No entanto, a pesquisadora utiliza o enunciado de que é preciso obedecer e pedir autorização da professora para executar diversas ações, para criar outras possibilidades para seu lugar de adulta num contexto institucional, com as crianças. O enunciado *não sou a professora* abre espaço para que as crianças mudem a relação, para que as crianças vejam a pesquisadora como cúmplice nas suas pequenas subversões diárias aos limites impostos pelas pessoas adultas da escola, afinal ela não é a professora para ser preciso obedecer-lhe. Ela se torna uma adulta atípica<sup>29</sup> naquele espaço. A cumplicidade também pode ser ilustrada na imagem do trabalho de Schutz (2020), ao registrar um momento das crianças no espaço do salão de beleza quando quiseram pentear a pesquisadora.

---

<sup>29</sup> Segundo Corsaro (2005; 2009; 2011) o pesquisador e a pesquisadora, como pessoas adultas atípicas nas pesquisas *com* crianças, podem ser considerados assim, pois nos processos de imersão em campo vão realizando ações reativas às atividades das crianças, que vão percebendo que se tratam de pessoas adultas que são atípicas em relação ao papel desempenhado pelas outras. As crianças podem percebê-las como pessoas que não são crianças, mas brincam com elas e conversam com elas sem uma intenção pedagógica na escola.

**Figura 4** – Salão de beleza com a pesquisadora<sup>30</sup>



Fonte: Imagem registrada por Schutz (2020, p. 65).

Esse gesto de inserção na brincadeira esteve presente em outros trabalhos, mostrando que as estratégias de aproximação com as crianças que se inserem nos discursos dos Estudos da Criança e da Infância, mobilizados nas últimas décadas no Brasil, têm contribuído para que as crianças se relacionem com pesquisadoras e pesquisadores como adultos atípicos e não apenas como mais um adulto presente nos seus cotidianos.

Nesta seção, foi apresentada a discussão de enunciados e elementos que contribuíram para que pudéssemos apreender o contexto de determinados discursos acerca da perspectiva das crianças referentes às diferenças, sobretudo as condições de produção de saberes que as pesquisas *com* crianças inserem na relação criança-pesquisadoras. Na nossa percepção, essas condições permitem acessar de maneira mais aprofundada a construção de sentidos e modos de se relacionar que as crianças pequenas estão construindo acerca das diferenças, a partir de suas próprias perspectivas, e de um modo de fazer pesquisas que abre espaço não apenas para a participação, mas também para pensar e intervir no processo de geração de dados.

A próxima seção apresenta os saberes produzidos pelas pesquisadoras acerca das perspectivas das crianças sobre as diferenças, mas também suas discursividades sobre as potências, desafios e limites das pesquisas *com* crianças sobre as diferenças.

---

<sup>30</sup> Nas fotografias com imagem frontal das pessoas envolvidas, mesmo não tendo efeito no original, preferimos inserir filtro que resguarda o rosto das crianças.

## 6 AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIADOS E INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS

Na primeira seção de análise, foi apresentado o mapeamento mais amplo das pesquisas no campo das diferenças na Educação Infantil. Na segunda seção, trabalhou-se com as pesquisas selecionadas de acordo com os critérios: que se apresentassem como pesquisa com crianças; que estivessem atreladas às temáticas do campo das diferenças; que ocorressem em contextos da Educação Infantil; e que a geração dos dados fosse exclusivamente a partir das vozes das crianças. Se na seção anterior o foco esteve em mapear aspectos relacionados à construção dos trabalhos selecionados, nesta volta-se à participação das crianças nas pesquisas partindo-se dos enunciados e das interações das crianças que as pesquisadoras mobilizaram nas seções de análise.

As séries de enunciados identificadas nos registros das pesquisadoras de episódios e nas falas das crianças foram organizadas com afirmativas sobre a ótica das crianças acerca das diferenças e que foram registradas tendo como cenário elementos das culturas infantis e de pares na Educação Infantil. Nesse contexto, os elementos e cenários eleitos estão relacionados com elementos simbólicos ou materiais das culturas infantis.

Em *Cultures and Societies in a Changing World*, Wendy Griswold (2013) aponta que a teoria da produção coletiva, ou abordagem coletiva do que se chama de significados culturais, tem duas vertentes: a ligada ao interacionismo simbólico, que diz respeito a como as pessoas constroem e aprendem ativamente normas e papéis; e a que olha menos para as interações e enfoca mais a organização dos produtores e consumidores culturais, incluindo âmbitos como indústrias culturais, mecanismos de distribuição e mercado de produtos culturais<sup>31</sup>. Ainda de acordo com a autora, a noção de que as interações humanas criam cultura e de que o indivíduo humano – o eu – está amplamente aberto à influência, permeia os interesses dos interacionistas simbólicos. Nessa direção, Corsaro<sup>32</sup> (2011, p. 134) aponta como cultura simbólica da infância várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis.

As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fada) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes. As crianças, no entanto,

---

<sup>31</sup> Acerca dessa segunda vertente, no que se refere a discussões sobre a infância, conferir a coletânea *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*, organizada por Shirley R. Steimberg e Joe L. Kincheloe.

<sup>32</sup> Corsaro cita a primeira edição do livro de Griswold (2013), lançado em 1994.

rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares.

Com base nessas contribuições, foram identificados elementos das culturas simbólicas utilizados na geração de dados nos trabalhos: mídia dirigida à infância (MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2015); e literatura infantil (MIRANDA, 2013; BISCHOFF, 2013; MACHADO, 2014; MORAES, 2019; RIBEIRO, 2020).

Corsaro (2011, p. 145, grifos do autor) da mesma forma aborda aspectos materiais das culturas infantis:

Por **cultura material da infância** quero dizer vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc.) e, mas especialmente, brinquedos. As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas e blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante).

Diante disso, foram mapeados os trabalhos que recorreram aos materiais e artefatos culturais que as crianças produziram a partir deles (desenhos com uso de lápis de cor e papel, brincadeiras improvisadas etc.). Os **desenhos** estavam presentes nos trabalhos de Gonçalves (2018), Ribeiro (2020), Pimenta (2016), Inoue (2018), Zortéa (2007), Machado (2014) e Schutz (2020). **Brinquedos** foram ressaltados por Zortéa (2007), Bischoff (2013), Machado (2014, Oliveira (2015) Pimenta (2016), Inoue (2018), Cardoso (2018), Rosa (2018), Gonçalves (2018), Schutz (2020), Ribeiro (2020) e Misuzaki (2020).

Os **livros**, no universo infantil, podem ser parte da cultura simbólica e material (sendo livros de literatura infantil), mas também podem ser apenas da cultura material (livros de colorir). Nas pesquisas, foram utilizados apenas livros de literatura infantil, dessa forma, os trabalhos já estão listados quando nos referimos às culturas simbólicas.

Diante desse contexto, as séries de enunciados e episódios referentes à cultura simbólica e material da infância quanto às perspectivas das crianças sobre as diferenças foram: relações com brinquedos e brincadeiras; relações com cores e desenhos; e relações com literatura, filmes e imagens.

As relações das crianças com **brinquedos e brincadeiras** foram objetos de olhar de vários trabalhos. As pesquisadoras estiveram mais voltadas a essa relação, especialmente quando trataram de questões sobre gênero. Mesmo em Bischoff (2013), que trabalhou predominantemente com desenhos, essa relação esteve lá, na proposição de brincadeiras com bonecas pretas. Nos usos dos brinquedos, as crianças reproduziram vivências e normas sociais ou que observam nas pessoas adultas ou que são ensinadas por elas, mas também subverteram, borraram fronteiras e ressignificaram essas vivências adultas, criando reproduções interpretativas.

## 6.1 CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Oliveira (2015, p. 101), a partir do episódio a seguir, traz o cuidado como elemento da relação com o outro na brincadeira e percebe as crianças usando enunciados que remetem a discursividades de adultos no cuidado, e, nesse caso, há um borramento de fronteiras de **gênero** construídas pelos adultos, que relacionam o cuidado com as crianças ao feminino.

### **Episódio 1.3: “Cuidando da filhinha doente”**

**Crianças envolvidas no episódio:** Olavo (5,8), Joel (5,5), Soninha (5,9)

Olavo aproxima-se de Soninha, que está deitada na cama. [...] Olavo deita-se na parte de cima e fala com Soninha: “Filha?” Ela responde: “O quê, mã... Papá, papá!” Olavo: “Filha?” Soninha “Papai!”. Olavo: “Ó aqui” Arrrrrrrrr!”. Soninha pede sorvete a Olavo: “Pai, soverte!” Ele responde: “Tovete?” e pede a Joel, que está na cozinha: “Bora aí mais tovete, ela quer mais tovete”. Olavo diz à Soninha que o sorvete já está vindo. Joel então entrega a Olavo um termômetro em forma de peixe para medir a temperatura de Soninha e diz: “Bota a temperatura dela, pra ver se ela toma sorvetinho”, Joel volta para a cozinha. Olavo faz de conta que mede a temperatura de Soninha. (Grifos e supressão da autora).

Quando Soninha corta a palavra *mamãe* e conserta chamando Olavo de *papá*, bem como a própria participação de Olavo e Joel reproduzindo cuidados com uma menina, pode-se perceber um ajuste em relação às vivências adultas de cuidado que as crianças costumam perceber e participar, no que se refere à forte associação entre as figuras femininas e o cuidado com as crianças. Por isso Oliveira (2015) caracteriza essa experiência como um borramento de fronteiras de gênero.

No episódio e na análise a seguir, é registrada uma ação recorrente nas culturas de pares infantis, que é quando a criança transforma um objeto em outro no contexto da brincadeira, e essa resignificação é aceita e compartilhada pelas outras crianças. Na narrativa, o giz é “transformado” em batom.

No “episódio: batom não é de menino”, a seguir relatado, Homem de Ferro, Ok Kaio e Bela conversam durante uma atividade de desenho proposta pela professora, que se transforma em uma brincadeira na qual o pedaço de giz molhado é resignificado como um batom: Homem de Ferro colocou o giz azul na água. Esse pedaço de giz estava com a ponta na diagonal, pois já estava gasta. A ponta em diagonal ficou molhada, mais escura que o resto.

Ok Kaio: *Ó, um batom.*

Homem de Ferro logo fingiu que passava o batom nos lábios. Bela sorriu, indicando que tinha achado engraçado.

Ok Kaio: *Batom não é de menino.* (CADERNO DE CAMPO, 21/8/17).

Aqui, a brincadeira, inventada por um menino, de uso de um adereço reconhecido socialmente como feminino é repreendida por outro menino. Homem de Ferro achou graça em encenar a maquiagem feminina a partir da resignificação do giz molhado. Já a menina Bela deu risada, reação que nos deixa em dúvida sobre sua opinião: será que ela não percebe essa “transgressão” como um problema? Será que ela não se sente à vontade para expressar sua opinião e se esconde atrás do sorriso? De todo modo,



nota-se que o menino Ok Kaio se sente à vontade para repreender Homem de Ferro. (INOUE, 2018, p. 94).

Como a autora ressalta, há uma ressignificação do objeto e também do seu uso social mais comum na cultura adulta. A reação aponta que as crianças aceitaram tanto a “transformação” do objeto, pois um dos meninos finge passar o batom, quanto a estranheza pelo seu uso por um menino. Assim, há transgressão e resistência no contexto de uma mesma brincadeira, o que demonstra que as crianças, não apenas reproduzem, mas também criam outras possibilidades nos usos de elementos da cultura adulta.

Brinquedos e brincadeiras também serviram como mote para que pesquisadoras pudessem fazer perguntas para gerar mais dados acerca das visões das crianças sobre gênero. O momento narrado por Rosa (2018, p. 63) ilustra esse aspecto:

De longe observava a brincadeira de Ana e Maria, que estavam com um pequeno fogão de plástico e uma caneca nas mãos, percebi que gesticulavam como se estivessem preparando um café, até com movimentos de assoprar, adicionar açúcar e entregar uma para a outra. Me aproximei e perguntei se podiam preparar um café para mim, felizes elas disseram que sim, a Maria me entregou, fiz de conta que bebi e agradeci enquanto elas me ofereciam biscoitos, chocolates e bolo, aproveitei a situação e perguntei quem preparava o café para elas em casa, a Maria disse:

– O papai e a mamãe.

A Ana respondeu:

– Só a mamãe.

Perguntei mais uma vez: O papai não faz café Ana?

Ela reforçou a resposta anterior:

– O papai trabalha, a mamãe que fez cafezinho (Episódio do Diário de Campo).

De acordo com Mizusaki (2020) os brinquedos são utilizados pelas crianças como um balizador de como vão percebendo as identidades de gênero. Algumas de suas notas de campo mostram o controle que as crianças exercem entre si em relação à presença do brinquedo nas brincadeiras. Também mostram resistências a esse tipo de controle baseado no que pode uma menina ou um menino utilizar.

Na sala, E.(F) vê D.(M) com a boneca Barbie e questiona: “Você vê menina?”, então ele deixa a boneca e P.(M) a pega. (Nota de cultura de infância, dia 49).

V.H.(M) disfarça e pega uma boneca que está jogada no chão e sai correndo. (Nota de cultura de infância, dia 67).

V.H.(M) diz que seu pai falou para ele que menino não pode brincar com brinquedo de meninas e que meninas não pode brincar com brinquedo de menino [sic]. (Nota de cultura de infância, dia 68). (MIZUSAKI, 2020, p. 200).

A autora, ao usar as iniciais do nome da criança identifica com F ou M o gênero delas. Dessa forma, nas interações narradas é possível perceber meninos tentando brincar com bonecas. Na nota 49, um menino desiste da boneca ao ser indagado se era menina, já o outro não se incomoda e pega a boneca. O menino V.H., na nota 68, afirma que o pai diz que meninas

e meninos não podem usar brinquedos “destinados” para o gênero oposto, mas na nota 67 é narrado esse mesmo menino disfarçadamente pegando uma boneca. Nesses relatos, ficou evidenciado que as crianças, mesmo que reproduzam a lógica de artefatos de gênero criadas para os brinquedos pelas pessoas adultas, demonstram também o desejo por subverter essa lógica, o que também ficou evidenciado nos episódios apresentados antes desses.

No trabalho de Pimenta (2016), a principal intenção foi analisar os desenhos<sup>33</sup> das crianças; o brinquedo também esteve presente, sendo parte dos desenhos.

**Figura 5** – “Eu desenhei flores para as meninas e bolas para os meninos”



Fonte: Pimenta (2016, 126).

O desenho contém apenas brinquedos nos seus traços e cores, mas eles foram diferenciados por gênero, as flores são para as meninas, e o brinquedo que aparece em cena – as bolas – é para os meninos.

No trabalho mencionado a seguir, o brinquedo também aparece como artefato generificado, que as crianças percebem como tal, e também na relação com adultos que incentivam o uso de todos os brinquedos podem sentir-se à vontade para utilizá-los. Isso ocorre porque também são as pessoas adultas que interditam os brinquedos, partindo dos papéis de gênero tidos como padrão na sociedade. Dessa forma, mesmo que as crianças ressignifiquem os papéis de gênero a partir dos brinquedos sem a intervenção de adultos, a intervenção pode potencializar uma maior liberdade para brincar. Schutz (2020, p. 72) narra:

<sup>33</sup> O próprio título do trabalho demonstra essa intenção: *O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero na infância.*

A professora Joana organizou o espaço, disponibilizando diferentes materiais no tapete, entre os quais bonecas. Percebo com o tempo de observação que nenhum menino demonstra interesse pelas bonecas.

Pesquisadora: – Crianças! A minha filha está precisando de um colinho de papai. Alguém quer ser o papai da minha nenê?

Thiago mostra-se interessado:

Thiago: – Eu quero brincar com você, prof.<sup>a</sup>, mas nunca peguei um nenê no colo.

Pesquisadora: Não tem problema, vou mostrar como se faz para não deixar o nenê cair.

Thiago se envolve comigo na brincadeira. Em seguida outros meninos começaram a se envolver na brincadeira conosco. Neste momento me afastei e fiquei observando as crianças brincando. Os meninos deram banho nos seus nenês, trocaram a fralda e deram comida. (Diário de campo, 14/8/2019).

No mesmo trabalho, é mencionado que antes desse episódio tinha-se questionado por que alguns meninos não estavam brincando com as bonecas, e um deles disse que não brinca “com essas coisas de meninhas”. Diante disso, a partir do enunciado “bonecas são brinquedos de menina”, e provavelmente tendo experiência de perceber que atos de coragem, força, e outras atitudes, que são bastante valorizadas socialmente geralmente, nota-se que são atribuídas a homens e meninos. Além de o enunciado “coisa de meninhas” ser utilizado de maneira pejorativa por adultos, o menino se recusa a brincar com bonecas.

Ao estabelecer relação das bonecas como nenéns e lembrar os meninos que pais cuidam de bebês, a pesquisadora chama a atenção inicialmente apenas de Thiago, que usa como desculpa para seu distanciamento das brincadeiras com bonecas nunca ter segurando neném. Apenas um menino se interessando e se envolvendo na brincadeira, pela participação da pesquisadora, já surte efeito na ação dos outros. Assim, com o envolvimento de Thiago, e percebendo que nenéns também são coisas de homens (pais), eles se interessam pelas bonecas, se sentem representados na brincadeira e, partindo dessa perspectiva, os meninos se divertem de maneira concentrada e entusiasmada.

A pesquisadora ressalta, em sua análise, que considera que as crianças podem ter percebido seu diálogo como “autorização de uma adulta”, dando uma maior segurança para que meninos brincassem com as bonecas, ao invés de apenas observarem as meninas. O episódio também foi registrado a partir de imagens, conforme o quadro a seguir.

**Figura 6** – Meninos e Bonecas

Fonte: Schutz (2020, p. 73).

Na análise do quadro e dos episódios sobre relações de gênero e identidade de gênero e suas relações com brinquedos e brincadeiras, pode-se sintetizar os que as autoras ressaltaram observando as perspectivas de gênero das crianças: que meninos e meninas se enquadram nas fronteiras de gênero, mas também borram essas fronteiras e estão abertos a ressignificar a relação com os brinquedos nas suas relações nas culturas de pares, mas também na relação com as pessoas adultas em contexto de Educação Infantil.

Nos trabalhos alusivos às relações étnico-raciais, brincadeiras e brinquedos foram contextos secundários, sendo, em alguns casos, discutidos teoricamente como importantes no cenário infantil, mas sem narração de episódios mencionando crianças e diferenças. No trabalho de Cardoso (2018), há menção da inserção de bonecas negras, e a pesquisadora afirma que as crianças as aceitaram bem, mas não ilustra como se deu o uso livre das bonecas nas brincadeiras.

No trabalho de Zortéa (2007), os brinquedos e as brincadeiras aparecem como espaço de interação de crianças consideradas Pessoas com Deficiência (PCD) com crianças não PDC. Como a categoria utilizada pela autora foi a inclusão, seu olhar se debruçou especialmente sobre as relações de duas turmas de Educação Infantil, uma com a presença de Júlio, com Síndrome de Down, e na outra com a presença de Mari, com paralisia cerebral, que utilizava cadeira de rodas.

**Quadro 5 – Olhar e brincadeira**

**Episódio 80 - cenário: pátio**

Nem uma única palavra, uma troca de olhares e lá se vão os dois rodando seus pneus pelo pátio.

Fonte: Zortéa (2007, p 109).

Nesse quadro, a autora utiliza uma frase poética para descrever seu registro sobre o momento de interação da criança com Síndrome de Down com outra criança da turma. Na pesquisa, uma das dimensões analisadas pela pesquisadora foi como o olhar entre as crianças era um movimento de interação entre a criança PCD e a não PDC.

Às vezes, o olhar tomava o sentido de uma **combinação ou convite para brincar**, como o compartilhado por Júlio e Vinícius – seu par frequente no brinquedo com o pneu – cenas nas quais sou incapaz de determinar de onde partia o “convite” para brincar, ou quem buscara o olhar do outro primeiro. É como e a ideia de sair com seus “carros” pelo pátio emergisse justamente naquele momento desta troca de olhares. Talvez, pela sua experiência cotidiana de brincar juntos, isto ocorria deste modo aparentemente tão simples. (ZORTÉA, 2007, p. 109, grifos da autora).

A partir desse episódio e da análise, percebe-se que as crianças não só resignificaram o pneu, transformando-o num carro, mas também ele passou a fazer parte da cultura de pares desse grupo e da relação com as diferenças entre as crianças. A brincadeira é um espaço importante para elas incluírem as diferenças (como nos episódios de gênero narrados anteriormente), mas também de incluírem as crianças que em dado momento corporificam uma diferença mais específica, como no caso de Júlio e de Mari. Zortéa (2007, p. 175-177) narra, no episódio transcrito a seguir, dinâmicas de incluir e de se incluir entre as crianças na brincadeira.

**Episódio 28 – cenário: pátio**

[...] Ajudada pelas meninas, Maria senta-se em uma pequena cadeira próximo à casinha. Ela começa imediatamente a falar com Mariane, que está sentada no seu interior deitada dentro de uma caixa. Trocam sorrisos rasgados e ela diz a Maria que aquele “berço é bom”. Elas riem, compartilham do brinquedo de Mariane ser um bebê... A senha seria o berço. Posso ver que Mariane, às vezes, não entende o que é dito e pergunta de novo a Mari, com tranquilidade. Ela repete ... Mariane enche uma panelinha de areia e oferece a Maria. Ela “come” e diz algo. Mariane não entende: “O quê?” Mari repete: “Ai, que bom!”, referindo-se à comidinha ... Brincam! Mariane sai correndo, de repente, e vai dar uma escorregada. Mari acompanha com os olhos. Kátia<sup>34</sup>, que estava distante, se aproxima e pergunta porque deixaram a Mari lá dentro. E vai retirando-a da casinha. Juliane e Giane estão brincando na frente da casinha, também “cozinham” ... Parece-me que estão todas brincando juntas, mesmo isto não sendo combinado. Mari senta-se perto das gurias com a ajuda de Kátia, que logo se

<sup>34</sup> Adulta contratada para acompanhar Mari na instituição.

afasta. Mariane volta ... segue o brinquedo da comidinha. Na verdade, não havia sido interrompido.

Mariane coloca-se ao lado de Mari: “Nós tamo fazendo bolo.”

Mari: “Eu tô fazendo bolo”.

Giane: “Pega areia com a pá, Mari, toma (atirando uma pá para ela). Não, com a mão”!

Mari segue enchendo um balde com areia, agora com a pá, aceitando a sugestão.

Mariane: “Eu vou fazer pra ti” e vai tirando o balde dela.

Mari, puxa o balde: “Dá esse”!

Mariane: “Não, Mari”! (tenta pegar o balde, de novo)

Mari: “Dá esse”! e puxa o balde, não cede.

Mariane desiste e fica atenta, observando-a. Mari tenta fechar uma garrafa, cortada como um funil, com uma tampa de uma panelinha ... Não dá certo. Mariane imediatamente pega uma tampa, que é, originalmente, da garrada e fecha para ela. Então Mari enche-a de areia ... Tudo isso sem palavras. Mariane percebeu mais rápido do que eu o que Mari pretendia ... Não me ocorreu que fosse isso. As crianças são muito competentes e se reconhecem em suas ações.

Maria diz para Mariane, referindo-se à quantidade de areia na garrafa que estava enchendo: “Deu”!

Mariane: “Não deu!” e ajuda-a a colocar mais areia na garrafa.

Mari: “Vou fazer papá.”

Mariane: “Nós vamos fazer papá.” Juliana e Giane seguem brincando pertinho, alcançam um pote com “chocolate”, coisas para pôr na “geladeira”, e Mari e Mariane vão respondendo, guardando o que é alcançado, mas nitidamente estas duas meninas estão mais “ligadas” nas mesmas ações até esta hora. Mariane se distrai com Mari um pouco, olhando na direção do escorregador ... Mari não perde tempo, enche uma panelinha de areia e oferece a Mariane, que não a vê ... Mari insiste até que ela veja: “Ó papá”. Mariane pega a panela, “come” ... e sai correndo, mais uma andadilha no escorregador. Lá de cima grita: “Lupita!”. Mari, diferente de mim, sabe que é com ela, sorri para Mariane. E, volta para perto de Mari. Klaiton se chega, fala com Mari ... Dá uma “brincadinha” com o balde dela ... se interessa em levar um outro balde embora, ela deixa, logo se vai.

Mariane volta. Mari está peneirando areia no balde. Mariane, experiente, diz que a areia está molhada, que não vai dar certo e pega firme a peneira dela ... Agora ela é que vence a disputa da peneira. Troca de olhares. Segue a brincadeira, só que agora Mari é quem põe a areia e Mariana peneira. Revezam-se depois, uma mexe e a outra coloca areia no “bolo” e trocam os papéis de novo. Sávio passa correndo e chama “Marii!” Ela olha, sorri. Se vai [...].

De repente sai Juliana. Também Mariane dispara para o outro lado do pátio repentinamente. Ouviram a Andreia que enquanto se embalava no balanço propunha uma brincadeira: “Quem põe a mão aqui...?” Como foi que Mariane daqui viu aquela mãozinha lá? Mari fica, não pode sair correndo, mas de repente vem outro grupo lá de baixo e já começam a brincar perto dela (Maitê, Talita ...). [...].

As crianças se revezam para brincar com Mari e incluí-la nas brincadeiras, mas também há o movimento de se incluírem nas brincadeiras que Mari desenvolve, sua negociação nas formas de brincar e envolver outras crianças na sua brincadeira. É também possível notar que as crianças não se exasperam em momentos nos quais a comunicação na brincadeira não é imediatamente compreensível. Insistem no gesto de compreender e se fazer compreender, como ocorre na interação entre Mariane e Mari: “Mariane enche uma panelinha de areia e oferece a Maria. Ela ‘come’ e diz algo. Mariane não entende: ‘O quê?’ Mari repete: ‘Ai, que bom!’, referindo-se à comidinha ... Brincam!”.

Nas brincadeiras narradas na pesquisa de Zortéa (2007), compreende-se que as interações entre as crianças ocorrem não a partir do movimento de criar brincadeiras específicas para que as crianças PDC e não PCD possam interagir. Elas apenas notam suas diferenças e criam formas de interação partindo das brincadeiras e culturas de pares estabelecidas no grupo. Criam estratégias de fluxo constante de comunicação, mesmo que seja apenas com um olhar de Júlio e Vinícius sobre o pneu-carro. Entre Mariane e Mari, na interação com a garrafa-funil e a tampa, ou no grito “Lupita!”, no escorregador. Outro ponto a ser ressaltado é a perspectiva das crianças nesse movimento de se incluírem, de se fazerem presentes e de interagir, pois, em diversas pesquisas que tratam da inclusão de crianças PCD, no geral há um gesto de pensar na dinâmica da escola, dos adultos e das crianças para incluir meninas e meninos PCD. Nesse caso, a dinâmica da relação entre pares foi o foco do trabalho. A maneira como as crianças lidam, significam e experienciam suas relações na condição de Outro como potência, em vez de mirarem as diferenças como desigualdade.

O trabalho de Ribeiro (2020, p. 136-137) aponta o quanto a relação com brinquedos e brincadeiras também pode ser um espaço de exclusão de crianças fora do que é tido como norma ou padrão.

Em outro momento realizamos uma Roda de Conversa para contar aos educandos a história *Cabelo de mola*, narrativa sobre um menino que não tinha amigos para brincar, pois os amigos o excluía. Perguntamos às crianças se já haviam presenciado algo parecido no contexto escolar, se já haviam deixado de brincar com alguém, quando **Thor** relatou:

**Thor:** A Masha já fez isso com o gordinho. Não deixou ele brincar. Kakakaka (se referindo a Rex). Ela também não deixou a Yasmin. (Rex é obeso e Yasmin é negra. (Diário de Campo, Ribeiro 2020).

A pesquisadora, ao trabalhar com as representações das crianças relacionadas à estética, especialmente com a percepção de beleza das pessoas, ilustra, conforme o episódio acima, processos de exclusão de crianças das brincadeiras a partir da aparência, o que envolve uma série de diferenças que são perceptíveis à primeira vista, como cor da pele, cor e textura do cabelo, peso, entre outras. Nesse episódio, há discriminação a partir da cor da pele e do peso da criança, incluindo uma objetivação da criança como “o gordinho”. A autora ressalta essa objetivação também no registro a seguir:

Por outro lado, **Bailarina** confessou: *Tia, eu já sei. Ela é preta e feia, por isso ninguém quer sentar perto dela. Porque ela é feia, preta e chata.* A fala da **Bailarina** foi impactante, não esperávamos ouvir palavras tão “duras” de uma criança de cinco anos. No entanto, compreendemos que ela relata de sua própria experiência de criança negra, constantemente, excluída das brincadeiras entre seus pares.

Durante a pesquisa, muitas vezes, observamos que, mesmo ouvindo “não” das colegas, **Bailarina** arranjava uma forma de estar por perto do grupo que a excluía. Ela não demonstra tristeza com facilidade, no entanto, sabe muito bem o que é ser excluída, ser negra. Em sua singela concepção infantil, agrega que ser negra é também



ser chata, por isso, a razão da exclusão. (RIBEIRO, 2020, P. 135-136, grifos da autora).

As crianças reproduzem nas brincadeiras discriminações, desigualdades e preconceitos da sociedade. Esses episódios ensinam a repensarmos sobre nossas formas de relação com o Outro, da mesma maneira que é preciso subverter esses preconceitos e desigualdades. Ao aprender com as crianças e com suas experiências, podemos buscar fortalecer a potência das relações das crianças com as diferenças na sociedade como um todo. Também empreender processos de mudanças que inspirem a diminuição de exclusões entre as crianças, baseadas nas diferenças como desigualdades que fazem parte da estrutura e dos discursos da nossa sociedade.

## 6.2 CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM CORES E DESENHOS

Para Sylvie Delacours-Lins (2008, p. 305), “O desenho permite o aparecimento de concepções implícitas não expressas nas entrevistas”. Ao fazer parte da cultura material das crianças, o desenho possibilita outra forma de comunicação que gera dados sobre as percepções acerca de diversos elementos sociais que as crianças constroem.

Ao discutir sobre os métodos de pesquisa quando se trata das crianças, Corsaro (2011) defende a rigorosidade. Afirma que os pesquisadores e pesquisadoras, ao investigarem a perspectiva das crianças, não criam novos métodos, mas criam adaptações e refinamento das técnicas. Além disso, salienta que podem ser utilizados métodos não tradicionais, como o desenho, e aponta diversas pesquisas nas quais fora solicitado que as crianças desenhassem com o intuito de provocar histórias e entendimentos do cotidiano.

Paulo Freire (2011) ao discorrer sobre a importância do ato de ler, lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e para exemplificar esse enunciado recorre justamente à sua meninice e às primeiras leituras do mundo. Freire estabelece uma relação intrínseca entre a leitura do mundo, a leitura e a escrita da palavra. A relação das crianças com a brincadeira, o rabisco, o desenho, as cores, a sensibilidade estética, a palavra e a leitura se dão justamente porque a criança está o tempo inteiro lendo o mundo, sentindo-o, interpretando-o, reproduzindo-o, e tudo isso de maneira ativa e criativa.




A leitura do mundo precede a leitura da palavra, a escrita da palavra é uma forma de registrar e pensar sobre o mundo, pois, como afirma Freire (2011, p. 20): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ao se considerar o desenho a partir dos traços e cores como um primeiro gesto de escrita, ele reflete a leitura do mundo que as crianças estão diariamente construindo. Esse ato é evidenciado nos trabalhos, quando as crianças pedem para



escrever nos cadernos de campo, e a escrita é em forma de desenho. Além da oralidade tão explorada pelas crianças, desde o nascimento, na atenção aos efeitos que seu choro, balbucio, gritos e gargalhadas provocam, elas percebem a possibilidade do desenho como uma escrita da leitura que fazem dos seus mundos.

Os Estudos das Crianças e da Infância têm recorrido à potência dos dados gerados de desenhos e cores utilizados pelas crianças. Gonçalves (2018) utilizou os momentos de desenho das crianças, conversando com elas sobre o que desenharam. No quadro a seguir, foram organizadas algumas imagens e diálogos que a pesquisadora registrou e que apontam para as percepções das crianças sobre raça nos usos das cores e traços dos desenhos.

**Quadro 6** – As cores, o Eu e o Outro

		
<p>– Quem você desenhou?          – Eu, minha irmã, a mamãe, minha outra irmã e o titio.          – Você se parece mais com sua mãe ou com seu pai?          – Com a minha mãe.          – E por que você pintou sua cor diferente da cor da sua mãe?          – Porque ela é dessa cor mesmo.          – E você gosta dela dessa cor?          – Sim, mas eu não quero ser igual à cor dela.<sup>35</sup></p>	<p>– Quem você desenhou?          – Meu irmão, mamãe, papai.          – Com quem você se parece, com seu pai ou com sua mãe?          – Com ninguém.          – Você não pintou o seu rosto, que cor você é?          – Eu sou preto, ora.          Você gosta de ser dessa cor?          – Sim.</p>	<p>– Esse desenho de quem é?          – Sou eu, só que eu não me pinte, porque não tem a cor certa.</p>

Fonte: Gonçalves (2018, p. 109; 120)

<sup>35</sup> O desenho foi feito por uma criança que escolheu o nome “Branca de Neve” como pseudônimo na pesquisa.

Os desenhos, o uso das cores e as explicações das crianças nos remetem a como as crianças vão percebendo a relação da cor da pele com processos de identificação e recusa da cor da pele. Além disso, nos levam a pensar sobre qual o repertório de cores estamos fornecendo às crianças para seus desenhos, como a criança que afirma que não tem a cor certa para pintar seu rosto. Embora a problematização do termo “cor de pele” para nomear um certo tom de rosa não seja recente, ainda não se popularizou lápis com uma diversidade de cores que possam ser associadas a “cores de pele”.

Ainda que as cores nas pesquisas que trabalharam com desenhos estejam relacionadas aos lápis e às canetas utilizadas, elas estiveram do mesmo modo em conversas não relacionadas aos desenhos, mesmo assim colocando em jogo as diferenças, como no diálogo narrado por Gonçalves (2018, p. 121, grifos da autora):

- Bora desenhar, foguinho!! (**Thor**)
- Quem é foguinho? (**Pesquisadora**)
- É o Dinossauro Rex (**Thor**)
- Por que você chama ele de foguinho? (**Pesquisadora**)
- Thor** respondeu sorrindo:
- Olha como ele é bem branquinho, parece uma vela.
- E você, Thor, é branquinho? (**Pesquisadora**)
- Eu não, sou é preto, kakaka (**Thor**)
- E você gosta de ser dessa cor? (**Pesquisadora**)
- Claro, tia, eu gosto, só não gosto quando eles me apelidam.
- E de que te apelidam, Thor? (**Pesquisadora**)
- De um monte de coisa, de preto feio, preto da mata, de atentado, de tudo. (**Thor**).  
(Diário de campo, 2017).

Os diálogos mostram processos de aceitação de si na relação com a cor da pele, mas também de identificação de preconceitos, de situações que trazem sofrimento para a criança, como quando Thor fala sobre seu desgosto em relação aos apelidos que utilizam para ele, isso mostra o quanto a discriminação de raça é cruel e objetifica crianças negras.

No que tange ao processo de reconhecimento das cores das peles nos desenhos, o trabalho de Cardoso (2018) e de Bishoff (2013) indicam o vínculo das cores com o autorretrato das crianças. Especialmente como a experiência se modifica quando cores mais próximas da diversidade de tons de pele são disponibilizadas, pois isso sinaliza o quanto elementos da cultura material das crianças e discursos criados sobre elas podem criar relações com cores que trazem dilemas para as crianças quando se trata do seu uso, seja em questões de raça, seja de gênero.

### Quadro 7 – Cor de Pele



Figura 29: Autorretrato de Vagner



Giz cor de pele

#### Episódio 10: “Vagner”

##### Local: Biblioteca, durante a intervenção

Silenciosamente, Vagner observou e participou de toda a intervenção. Atento às orientações, o menino cumpriu tudo o que foi pedido de acordo como se esperava dele. Ao visualizar o livro *Crianças como você*, foi capaz de identificar uma criança com fenótipo similar ao dele, sobretudo no que dizia respeito à cor da pele e dos cabelos. Os colegas de seu grupo concordaram com a escolha. A primeira coisa que Vagner desenhou ao receber a folha foi seu autorretrato. Desenhou após se rever no espelho. Escolheu a cor de pele com atenção colocando o giz próximo a seu antebraço. Brincou com Mariana de achar a borracha com olhos fechados. Depois de colorir seu autorretrato, fez um sol e uma casa. Conforme sugerido, desenhou amigas com quem brinca fora da escola. Vagner canta junto aos outros alunos que cantavam do lado de fora da biblioteca. (Diário de campo, 16 de novembro de 2017).

Fonte: Cardoso (2018, p. 51; 103).

Enquanto nas caixas de lápis “comuns” o lápis cor de pele é de um tom rosa pálido, na experiência de Vagner; ele se olha no espelho para se desenhar, mas tendo a possibilidade de contrastar os gizes de cera com seu braço pode escolher o que mais se aproxima do seu tom de pele.

A narrativa de Bishoff (2013, p. 68-69, grifos da autora) também trata sobre a cor da pele e tons de pele.

Antes que fôssemos para as mesas de trabalho, o aluno Homem-Aranha chamou minha atenção e disse “*Profe, sabe que eu encostei numa pessoa negra e não fiquei negro?*”. Questionei o restante da turma sobre isso. O aluno Francisco respondeu: “*Ué, mas não se vira negro*”. Então o aluno Homem-Aranha disse “*Mas aquele dia tu falou que se encostasse virava negro*”. O aluno Francisco respondeu “*Eu achava*”. O aluno Bá, então, contou: “*Sabe, uma pessoa negra também encostou em mim e não ficou branca*”. Nesse momento, as crianças começaram a encostar seus braços uns nos outros para ver qual era a cor de cada um. Comparamos e eu questione “*Por que será que as cores da nossa pele não são iguais?*”. O aluno Vítor resumiu a questão “*Porque uma pessoa é diferente da outra!*”.

[...] a aluna Nicole diz “*O meu pai é preto*”. Aproveitei para questionar as crianças sobre a cor da pele da aluna Nicole, por que será que a pele dela não era preta. As crianças juntas responderam que “*Misturou com a cor da mãe*”, já que todos conheciam a mãe da aluna, que tem a pele bem clara.

A aluna Nicole continua a discussão e diz: “*Né, profe, que cada um nasce com a sua pele?*”. Respondo que sim e lembro às crianças do lápis que eles insistem em chamar de lápis “cor de pele” e pergunto: cor da pele de qual aluno da nossa sala? Busquei o

lápiz no armário e pedi a cada aluno que o colocasse ao lado do seu braço. Quando todos viram que o lápis não se assemelhava à pele de nenhum deles, comentei que por isso não poderíamos chamar aquela cor de cor de pele, já que não era igual à pele de nenhum de nós.

Nesses episódios, é possível constatar o quanto as crianças refletem, dialogam, sobre essas questões de cor/raça, como na interação entre Homem-Aranha e Francisco, ao conversarem sobre a possibilidade de “virar negro” ou não. Também como incentivadas pelas provocações das pesquisadoras vão refletindo coletivamente acerca dessas questões.

No trabalho de Miranda (2013, p. 172), a cor aparece como critério para definir beleza/feiura, limpeza/sujeira:

Volto-me para a imagem do Chico e pergunto novamente quem era e Matheus responde: “É Chico rei. Um fortão, grandão ele alcança lá no céu. Ele é bonito” Caio debochando se aproxima do gravador e diz: “É bonitinho” Matheus também se aproxima do gravador e diz firmemente: “Ele é bonito”, e Caio retruca “É feio. Ele tem uma cara preta! Uma cara suja!”.

Outro aspecto que desenhos e cores demonstraram no trabalho foi o das relações e identidade de gênero. A pesquisa destaca que nos desenhos de meninas e meninos há um predomínio do uso das cores rosa e azul.

#### Quadro 8 – Meninas rosas e meninos azuis



Desenho 10 – Bruno: “Eu desenhei o carro do meu pai”.



Eu estava no parque com as crianças da minha turma, quando um grupo de meninas e meninos encontrou, no cantinho da parede, um grilo. O grilo tornou-se assunto ali e na roda de conversas. O assunto seguiu provocando muitos interesses nas crianças. Onde ele vive? O que come? Tem namorada? Prontamente, Elena concluiu: “vou pedir pra minha mãe comprar um grilo rosa pra mim!”. Elena elege diariamente, a cor rosa para produzir a maior parte de seus desenhos. (Registro do diário de campo).

Desenho 11 – Elena: “Eu! Eu amo rosa”

Fonte: Pimenta (2016, p. 75-76).

Não apenas Elena e Bruno utilizam as cores de acordo com o que é convencionalmente associado ao gênero feminino e masculino. No mesmo trabalho, ao desenhar sua família, Júlia utiliza também as cores azul e rosa para diferenciar mulheres de homens.

**Figura 7** – Família, gênero e cores

(Júlia: “Eu desenhei minha família. Olha! Meu pai e meu irmão são esses de azul.”)



Fonte: Pimenta (2016, p. 79).

Essa utilização de cores rosa e azul, seja em desenhos, seja em outros artefatos da cultura material das crianças, como cadernos, roupas, brinquedos, entre outros, é um dado cultural. Mesmo que também se utilizem outras, no geral essas são tidas como cores específicas para diferenciar meninos e meninas, sendo também direcionadas a uma preocupação com a sexualidade das crianças no sentido de reforçar uma heteronormatividade.

No contexto de uma sociedade que tem à sua disposição o recurso da ultrassonografia para saber se os bebês possuem vulva ou pênis, a construção das identidades de gênero já é preparada com um ambiente “destinado” para meninas ou meninos, incluindo artefatos e a predominância de determinadas cores e tons. Embora seja possível encontrar roupas para as crianças em cores consideradas “neutras”, ainda predomina a indicação de cores para as crianças de acordo com suas genitálias.

Algumas pesquisas registram que especialmente os meninos se recusam mais a utilizar a cor que consideram que “de menina”, como se pode identificar nos episódios a seguir:

As crianças lavam as mãos e vão para o refeitório em fila. Em duas filas, uma de meninos e outra de meninas. P.(M) não quer comer. Reclama com outra professora da escola, porque seu prato é rosa e “rosa é de menina”, segundo ele. A professora lhe fala que rosa é de menino também; mesmo assim ele não quer. Ela insiste, conversa com ele e sai. Ele senta no banco e empurra o prato. Não come. Pega o prato e fala com a professora de novo. A professora diz que ele vai ficar com fome, porque se estivesse com fome comeria e não se importaria com a cor do prato. Ele voltou para a mesa e não comeu. Outros meninos receberam pratos cor-de-rosa, mas comeram a comida. As crianças voltam para a sala. (Nota de cultura infantil, dia 20).

Depois do vídeo, as crianças vão em fila mista para o refeitório. Continuam em fila mista para pegar a comida. Na mesa um menino diz “Professora, o .... tá com prato de menina”. (O prato era rosa). Tinham duas cores de prato disponíveis, azul e rosa. O garoto não responde. Penso que foi porque não ouviu, pois havia muita conversa no refeitório. (Nota de cultura infantil, dia 1).

A professora pede as letras para colocar nas caixas e, nesse momento, quase todas as meninas andam pela sala. T.(F) joga caixas de leite para cima. A.E.(F) chupa uma tesoura como se fosse pirulito. A professora explica a atividade que entregará. E.(M) brinca com uma caixa de leite e grita. A.(M) cai da cadeira. E.(M), A.B.(F) e E.(F) riem de A.(M). A.(M) recebe uma folha rosa; E.(M) fala que “é de menina. O A.(M) é menina”. A.(M) olha pra mim sem graça, mas não fala nada. (Nota de cultura infantil, dia 21). (MIZUSAKI, 2020, p. 187-188).

[...] Professora: *E se a casinha de parque fosse rosa todos iam gostar de brincar?* As meninas e alguns meninos falaram: *Sim*. Batman, responde balançando a cabeça: *Não*. Professora: *E se fosse azul todo mundo ia gostar de brincar?* Ouviu-se um *sim* bem mais forte e mais numeroso, que agora incluía todos os meninos e todas as meninas. [...]. (INOUE, 2018, p. 92, grifos da autora).

Há uma rejeição dos meninos não apenas em utilizar objetos de cor rosa, mas também uma vigilância entre eles, muitas vezes ocorrendo em tom de deboche, “rosa é de menina”, “está com prato de menina”, “o fulano é menina”. Desse modo, há um constrangimento dos meninos que, mesmo não se importando em usar a cor, são alvos da censura dos outros meninos. Outro aspecto a ser pensado é que não há uma rejeição tão enfática por parte das meninas,

mesmo que afirmem gostar de rosa, não resistem à utilização do azul. No entanto, um menino pode até ficar sem comer, para não usar um prato rosa. Tanto que meninas e meninos afirmaram que brincariam no parque se fosse azul. Essa questão retorna no episódio do trabalho de Oliveira (2015, p. 120, grifos da autora).

Adson, no papel de filho de Joel, diz a este que está no médico, diz tchau como se falasse ao telefone. Depois, ele pega um telefone rosa na estante para falar com Joel, como se fosse para continuar a conversa, e em seguida “desliga”. Vai até o varal das fantasias, levanta um pouco os óculos de médico que está usando e observa um terno. Ele retira do varal o cabide com o terno e diz: “Aí eu cheguei do médico!”. Pega também uma gravata verde do cabide, coloca o cabide e o terno no chão, entrega a gravata à pesquisadora e pede: “Tia, amarra aqui!” Em seguida, ele vai até onde estão Liana e Mariana, sentadas no chão pintando as unhas, no espaço da beleza. **Adson pega o celular azul de Liana e diz a ela: “Eu vou ligar pra você!” Liana grita: “Não!!!” Ele diz: “Rapidinho” Tu é chata ‘tobém’ [também]!!” e devolve o celular à Liana. Ela diz, em tom ríspido: “Pegue ‘ôto’ telefone! Né?” Adson vai até a estante e mexe no telefonem dizendo: “Esse aqui é de ‘mulé’, eu sou gay por acaso?”.** (OLIVEIRA, 2015, p. 120, grifos da autora).

É interessante perceber aqui algo que não esteve presente nos exemplos anteriores. Nesse caso, Adson tinha usado o telefone rosa anteriormente, mas usa a justificativa de ele ser “de mulher” e de que ele não é gay, para usar isso como estratégia para manipular Liana a lhe dar o celular azul; nesse contexto, ele estaria jogando com uma possível culpa de Luana por submetê-lo a algo que colocaria em cheque sua masculinidade, trazendo a possibilidade de ele ser considerado gay.

Ao lembrar suas experiências de infância com as cores, Walter Benjamin (2020, p. 108) descreve seu encantamento, afirma que ao olhar diversas coisas e fenômenos perdia-se nas cores, e completa: “As crianças são suas presas fáceis por todos os caminhos”. Os trabalhos apontam para essa captura das crianças pelas cores, e ela se dá numa maneira de maravilhar-se e de legitimar todas as cores e seus tons, mas também se dá a partir de um aprisionamento aos sentidos da adultez que são criados para elas, que as sequestram para encarcerá-las em artefatos específicos para meninos e meninas. Também na construção de uma percepção estética que delimita a beleza ou sua ausência nos corpos, a partir da pele, olhos, cabelos, roupas, ornamentos... E nesse jogo de sentidos, os trabalhos apontam que as crianças ora produzem gestos de conformação ao sequestro das cores pelos adultos, ora estabelecem outros sentidos. Criam rebeliões para liberar as cores nas experiências que sejam plurais, como são as cores em sua diversidade de tons e possibilidades de misturas.

As experiências vivenciadas entre crianças e pesquisadoras no que se refere à cor sugerem que as crianças tanto reproduzem os enunciados adultos quanto, a partir deles, criam possibilidades de resistência e ressignificação de sentidos. Essa é uma informação relevante quando pensamos em relações étnico-raciais, práticas antirracistas e antissexistas, pois as



crianças nos revelam possibilidades para, com base nos enunciados que circulam, compartilhar com elas outros sentidos possíveis ao aprender com suas ressignificações.

Embora não tenhamos restringido essa questão aos desenhos infantis, posto que a questão das cores permeia outros artefatos da cultura infantil, o desenho indica um instrumento de geração de dados que não apenas registra as formas de as crianças representarem o mundo e suas relações com ele, mas também oportuniza conteúdo para conversas com as crianças.

### 6.3 CRIANÇAS E DIFERENÇAS: RELAÇÕES COM LITERATURA, FILMES E IMAGENS

Elementos que envolvem o aspecto simbólico das culturas infantis foram empregados na geração de dados, especialmente nas conversas com as crianças incluindo vídeos, imagens e literatura infantil.

Filmes, séries de TV e desenhos animados são elementos simbólicos que, muitas vezes, mesmo não sendo criados para o público das crianças menores, fazem parte do seu universo cultural. A exemplo disso, pode ser citado o trabalho de Bishoff (2013, p. 61-62, grifos da autora), que registra esse aspecto:

Sobre o que é ser uma pessoa negra, as crianças trouxeram muitas de suas experiências, algumas relacionaram a questões físicas, outros trouxeram questões sociais e culturais. Kamil trouxe “*É quem tem cabelo preto*”, já Francisco, “*É todo preto*” e “*Se elas ficarem no sol, elas vão ficar brancas*”. Homem-Aranha trouxe o seguinte comentário “*O Cris (personagem do seriado “Todo mundo odeia o Chris”, exibido na rede de TV aberta) é negro*”. Nesse sentido, podemos perceber como a mídia se faz presente no cotidiano das crianças contribuindo para a produção de imagens da e na infância. O que é apresentado na televisão torna-se parte do cotidiano das crianças e reforça ou paradigmas acerca do que é ser negro, por exemplo.

Assim, além de esse aspecto cultural exemplificar para as crianças questões relacionadas às diferenças, são também instrumentos para utilização nas pesquisas *com* elas, que podem indicar elementos referentes à construção da ótica das crianças acerca do Outro e das diferenças. Na maioria das pesquisas analisadas, as crianças escolherem seus pseudônimos para os trabalhos. Personagens da cultura simbólica das crianças, especialmente os que são presenças recorrentes no cinema e na televisão foram os mais escolhidos, como se vê, na citação acima, a criança sendo nomeada como “Homem-Aranha”.


Os personagens da literatura, desenhos e filmes são um repertório muito utilizado pelas crianças nas suas falas e interações com artefatos provenientes desse universo. Articulando questões envolvendo raça, gênero e estética, os personagens são utilizados para reforçar um



certo padrão do que é beleza, ou usando expressões das crianças para quem é uma pessoa “bonita e legal!”, envolvendo então percepções de beleza e comportamento.

Por se tratar de um trabalho sobre as perspectivas das crianças de estética e beleza, as imagens utilizadas por Gonçalves (2018) nem sempre se relacionavam à cultura infantil, como no caso do diálogo do Quadro 11, estabelecido com a criança em razão do seu interesse na agenda da pesquisadora. No entanto, a criança traz na conversa um elemento da cultura infantil relacionado à literatura, a desenhos e filmes. Em Cinderela – que é personagem de livros, mas também filme em formato de desenho animado ou *live action*<sup>36</sup> – o personagem apresentado é tido pela criança como uma referência de beleza, e a menina aponta aspectos estéticos do fenótipo da Cinderela que a faz mais bonita que a modelo da capa da agenda.

**Quadro 9** – Diálogo entre criança e pesquisadora a partir de imagem de mulher negra

	<p>Branca de Neve pediu para ver a agenda que uso para diário de campo. Ao se deparar com a imagem da capa, disposta ao lado, ficou olhando e analisando atentamente, em seguida falou:</p> <p>– Minha mãe tem uma mais bonita.</p> <p>– Por que a da sua mãe é mais bonita? (Pesquisadora)</p> <p>– A da minha mãe é da Cinderela. (Branca de Neve)</p> <p>– Por que você acha a Cinderela mais bonita? (Pesquisadora)</p> <p>– Por que ela é bem branquinha e tem cabelos amarelos, é loro, né, tia, mas as irmãs dela são malvadas e só o passarinho é seu amigo. (Branca de Neve)</p> <p>– Essa daqui é muito preta e o cabelo dela é muito feio, que vê olha! A Sra. gosta dela assim, tia? (Branca de Neve)</p> <p>– Sim, gosto de todas. (Pesquisadora)</p>
--	--

Fonte: Gonçalves (2018, p. 109).



No diálogo acima, que teve como referência a imagem da modelo negra na capa de uma agenda, a criança não apenas evidencia suas visões de características físicas que compõem a estética de uma pessoa bonita, igualmente informa sobre sua vivência familiar com a agenda como um artefato que, possuindo imagens diversas, cria um repertório simbólico para as crianças perceberem as diferenças e a alteridade dos seres humanos.

<sup>36</sup> Há algumas definições ligeiramente diferentes sobre o que é *live action*, mas a maioria explica como sendo uma produção que usa atrizes e atores reais e que pode, ou não, ser combinada com animações 2D e CGI (em inglês, *imagens geradas por computador*). Exemplos de *live action* famosos: “Space Jam – O Jogo do Século”, de 1996, estrelado pelo astro do basquete Michael Jordan, que contracena com os personagens do universo Looney Tunes; “A Bela e a Fera” (2017); “Cinderela” (2015); “Alice no País das Maravilhas” (2010); “Malévola” (2014). Fonte: <https://www.8milímetros.com.br/o-que-e-live-action/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

O nome que a criança escolhe para identificá-la no trabalho remete a uma princesa dos contos de fadas “Branca de Neve”, a capa da agenda de sua mãe é da Cinderela, outra princesa, ambas tendo a branquitude como elemento racial. A criança reforça esse padrão ao justificar o porquê de perceber a capa da agenda da sua mãe como mais bonita. Para ela, uma imagem é mais bonita por se tratar de uma pessoa “branquinha e loira”, já a outra é feia por ser “muito preta e ter cabelo feio”. Esses são os critérios da criança para definir a agenda mais bonita.

Nessa mesma pesquisa, foram apresentadas imagens de pessoas, para que as crianças escolhessem e explicassem o motivo de as acham bonitas. Foram organizados os registros do trabalho e o comentário da pesquisadora no quadro a seguir.

**Quadro 10** – Pessoas e bonitezas

Imagem escolhida	Comentário da Criança
	<p><b>Hulk:</b> <i>Esse é bonito porque tem cabelo liso.</i> (Diário de Campo, 2020)</p>
	<p><b>Barbie:</b> <i>Eu acho essa bonita.</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>o que você acha bonito nela?</i> <b>Barbie:</b> <i>O cabelo.</i> (Diário de Campo, 2019)</p>
<p>As narrativas acima elencadas revelam um suposto critério de beleza física: o cabelo liso. Por outro lado, Barbie é uma criança de cabelo cacheado, que está sempre preso em rabo de cavalo. Em suas narrativas, assim como em seus desenhos, sempre destaca a beleza do cabelo, o que expressa também em suas conversas. As crianças indicam assim, a característica de “beleza” que gostariam de ter, demonstrando, que desde muito cedo, em suas vidas, compreendem, a seu modo, que, socialmente que há um modelo que é visto como bonito, como desejável, que nas narrativas, se destaca pelo cabelo liso. [sic].</p>	

Fonte: Ribeiro (2020, 117-118).

A partir dos episódios, se delineia um padrão de beleza com distinções que nem sempre são utilizadas numa mesma análise das crianças, pois elas podem ou privilegiar uma característica específica ou fazer a junção de várias delas. Alguns dos atributos de beleza que apareceram foram cabelo liso, pela clara, cabelo loiro, magreza, sorriso e afetos.

A magreza surge a partir da negação do corpo gordo como beleza. Ao observar imagens com crianças gordas, comentaram:

**Hulk:** *menino gordo é feio, porque tem a bochecha grande.*

**Yasmin:** eu acho esse menino feio, porque ele é gordo, a bochecha é feia.

**Pantera Negra:** Esse é feio. É gordinho e eu não gosto.

**Lady Bug:** feia porque ela tem o peitão e é muito gorda. (RIBEIRO, 2020, p. 121).

As crianças, por estarem em contato permanente com a estética que as imagens de pessoas que circulam na publicidade, cinema, livros etc., e ouvindo comentários das pessoas adultas, vão reproduzindo enunciados ancorados num discurso de beleza hegemônica. Mas, também apontam para outros aspectos que consideram belos, como quando, mesmo indo contra o que percebem socialmente, atrelam a beleza a questões relacionadas ao afeto, ao sorriso, ao contexto que as pessoas estão na imagem.

**Pantera Negra:** Bonito porque tá na praia; tá tirando foto; tá sorrindo. Bonito porque vão se casar.

**Homem-Tigre:** Bonito porque estão se abraçando, são amigos. (RIBEIRO, 2020, p. 113).

A criança vê beleza no sorriso das pessoas, no abraço de amigos, na imagem de casamento, ela cria relação com a beleza para além de características físicas, criando afinidade com emoções que as imagens despertam. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que nem sempre o afeto e as emoções são marcadores de beleza nas relações entre as crianças na Educação Infantil: “Contudo, observamos em nossa pesquisa, que para algumas crianças o contexto de sala de aula não se traduz em espaço de afetividade, mas lugar de rejeição. Infelizmente, esta é uma realidade dolorosa vivida por muitas crianças, na Educação Infantil”. (RIBEIRO, 2020, p. 115).

Em episódios narrados, as crianças não se utilizam dos afetos das relações de pares no que se refere à beleza das crianças negras da turma, o que faz parte de um contexto que dificulta que crianças negras se vejam como bonitas. O tom usado muitas vezes como provocação ao afirmar que as crianças se parecem com determinadas imagens que correspondem ao que algumas delas da sala enunciam como feio gera desconforto nas crianças negras, como a pesquisa também registrou na apreciação de imagens.

Oliveira (2015, p. 122, grifos da autora) trabalhou com a apresentação do filme “O menino do vestido cor-de-rosa” para conversar com as crianças. Segue um dos episódios:

**Pesquisadora:** *Aí vocês falaram que ele veste um vestido rosa. Aí assim, tem roupa que é de menino e que menina não pode usar?*

As crianças não respondem.

**Pesquisadora:** *Vestido, menino pode usar?*

**Crianças:** *Não!!*

**Pesquisadora:** *por quê?*

**Liana:** *Porque todo mundo manga.*

**Adson:** *Aí pode virar gay!*

**Any:** *Porque vestido é de menina! [...]*

**Laiana:** *E os meninos não gostam!*

**Pesquisadora:** *E os meninos não gostam? E, se for uma roupa de menino, rosa?*

**Adson:** *Nãaaaa!*

**Pesquisador:** *Se for uma cor rosa, ele pode usar?*

**Any:** *Pode!*

**Pesquisadora:** *Pode Any?*

**Any:** *Depende do que for!*

**Adson:** *Vira gay, vira gay!*

**Any:** *Depende do que for! Depende do que compra e depende do que dá pra comprar! Se a pessoa não tiver muito dinheiro e a roupa for barata, aí se rosa vai ter que comprar, né? Porque se a pessoa tem pouco dinheiro e não pode comprar roupa, outra roupa, então tem que comprar!*

**Pesquisadora:** *Ah, tem que comprar!*

**Any:** *É!*

**Pesquisadora:** *Tá certo, então! Você compraria, Olavo, uma roupa, rosa?*

**Ollavo:** *Eu? Eu não!*

**Pesquisadora:** *Uma camisa e... uma calça?!*

**Olavo:** *Eu não!*

**Adson:** *Aí vai vi... aí vai...*

**Any:** *Meu tio tem uma roupa rosa!*

**Pesquisadora:** *Ah, seu tio tem uma roupa rosa?*

**Any:** *Tem uma camisa rosa! E ele não implica com ninguém.*

A conversa aponta dois elementos mobilizados pelas crianças, que meninos não vestem vestido, mas que a cor rosa pode ser utilizada a depender da situação. No entanto, percebe-se que os meninos não cedem ao argumento de Any que dependendo do valor da peça de roupa e do dinheiro disponível pode-se comprar roupa de cor rosa para meninos. Uma percepção que Adson assinala na sua fala é tanto a relação entre roupa, cor e sexualidade quanto que um menino pode virar gay se usar rosa. É perceptível como a questão de não ser um gay é preponderante na participação dele no diálogo.

Nesse sentido, o medo age como um mecanismo de recusa, reforça noções adultas que negativam a homossexualidade e ao mesmo tempo transformam o que delimita como “coisas de meninas” e “características de meninas” como algo inferior e errado para as experiências dos meninos. O filme funcionou como um indutor dessas questões na conversa entre as crianças, também trazendo na fala de Any contrapontos para as percepções de Adson que, como no episódio do telefone de brinquedo azul narrado anteriormente, são carregadas de medo do que é considerado diferente, do que é tido como do universo do outro (meninas) e do que se tem convencionalizado socialmente sobre relações e identidades de gênero, bem como a respeito de identidades sexuais.

Nos outros trabalhos que utilizaram filmes e livros, as autoras registraram apenas a forma como as crianças aceitaram a apresentação dos materiais, não havendo muitas situações relacionadas a elas que aprofundassem a produção de saberes sobre as perspectivas das crianças relativas às diferenças abordadas.

Os movimentos da criança de interagir por meio de brincadeiras, desenhos, cores, imagens, livros, filmes, histórias, músicas, entre outros, e de construir percepções a partir da realidade que as cercam, são uma importante fonte de como elas estão lidando com as questões que envolvem as relações sociais com o “mundo adulto”, mas também nas suas relações e criação de culturas de pares. Também nos permitem perceber que as crianças são instigadas por esses elementos a reforçarem padrões, normas e estereótipos referentes ao machismo, racismo, capacitismo, homofobia, entre outros. No entanto, apontam também para as interpretações e as subversões que as crianças operam nas interações entre elas, portanto, são também fontes de outras percepções das diferenças que nos inspiram e indicam formas outras de inteligibilidade sobre as diferenças, como a capacidade de invenção de outras possibilidades de relações sociais e de pensar sobre a alteridade a partir do que as crianças criam coletivamente.

Na próxima seção são apresentadas séries de enunciados que foram mobilizados fundamentando-se nas pesquisas e desses elementos, na produção de saberes *com* as crianças acerca das suas perspectivas sobre as diferenças e também sobre a relação entre crianças, diferenças e Educação Infantil. Além disso, são estabelecidas relações entre as discursividades presentes na construção desse discurso como saber científico e constituídos os limites, as possibilidades e os dilemas que a ordem do discurso no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros criam para as pesquisas *com* crianças.

## **7 PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE AS PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cabe ressaltar que nesta pesquisa, mesmo que nos interessassem as perspectivas das crianças acerca das diferenças, trata-se de uma “pesquisa sobre pesquisas” (ROCHA, 1998), pois mapeamos a produção do campo das diferenças na Educação Infantil, nos detendo nas pesquisas que se propuseram a observar as crianças e, ao se importarem com suas perspectivas sobre as diferenças, ouviram-nas e estabeleceram diálogos na busca de produzir saberes a partir de suas contribuições efetivas.

Desse modo, foram analisados os enunciados postos em jogo pelas pesquisadoras nas suas discursividades sobre saberes produzidos acerca das perspectivas das crianças sobre as diferenças. Além disso, os limites, os dilemas e as potências enfrentados por quem ousa pesquisar sobre crianças da Educação Infantil, tendo como objetos o olhar e a relação das crianças com categorias e temáticas do campo das diferenças. Assim, esta seção é fruto da nossa busca de estabelecer relações entre enunciados que compõem o discurso científico no que concerne às perspectivas das crianças que irrompem a partir dos contextos dos PPGes e da Educação Infantil, bem como das pesquisas *com* crianças. Também foi analisada a produção desse discurso no que diz respeito aos limites, dilemas e potências.

### **7.1 SABERES A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS: DISCURSIVIDADES DAS PESQUISADORAS**

Esta subseção está organizada a partir de séries de enunciados com suas regularidades e descontinuidades que envolveram discursividades sobre: relações de gênero; relações étnico-raciais; beleza e estética; inclusão de crianças enquadradas como pessoas com deficiência; e diferenças e Educação Infantil.

A intenção foi identificar quais os saberes conclusivos que as pesquisadoras produziram quando se propuseram a evidenciar as perspectivas das crianças pequenas no que diz respeito a determinadas categorias do campo das diferenças. Embora muitas conclusões se coloquem no campo das regularidades, mesmo se tratando de categorias distintas, optamos pela organização das séries por temáticas, para uma melhor organização do texto. No entanto, não perdemos de vista apontar como essas séries, na condição de acontecimentos, se cruzam, mas também produzem descontinuidades.

Assim, foram analisadas as seções de conclusão ou considerações finais dos 14 trabalhos analisados, para responder a algumas inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa: quais os saberes que, depois do diálogo com as crianças e suas experiências, as pesquisas produziram? Depois de realizadas as experiências da pesquisa *com* crianças e das análises dos dados, quais conclusões foram apontadas? Quais relações as pesquisas estabeleceram entre os saberes e as nossas práticas, como pessoas adultas, com as crianças pequenas no contexto da Educação Infantil?

Se nas seções 5 e 6 oscilamos nossos diálogos entre enunciados de pessoas adultas e das crianças que participaram das pesquisas e seus saberes, especialmente na seção 6 tentamos limitar o diálogo entre as crianças e as pesquisadoras, deixando mais de lado as relações com autoras e autoras. Nesta subseção, a discussão é entre pesquisadoras e pesquisadores da infância e das crianças que estudam as diferenças e, nesse sentido, os enunciados apresentados são apenas relações entre discursividades de adultos quando registram seus saberes sobre as crianças.

As séries de enunciados envolvendo as **relações de poder** entre as crianças, quer sejam entre pares, quer sejam com adultos e adultas na relação com as diferenças, foram organizadas a partir de discursividades que apontaram processos de negociações, hierarquizações, regulações, estratégias, confrontos, transgressões, conformações, escolhas e interações.

Discutindo sobre saber e poder em entrevista de 1977, Foucault (2015a), ao colocar como seu principal interesse a ligação entre poder e saber, tendo como ponto central os mecanismos de poder, chama a atenção para as relações de dominação e resistência operadas nas relações de poder. O autor analisou essas questões partindo de práticas discursivas ou não, mas que se constroem com base em certos enunciados. Foucault (2015a, p. 227), inclusive, aponta como exemplo uma experiência infantil:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação norma e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem –, e, a cada instante, se vai de rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer.

O ponto central das pesquisas *com* crianças é questionar o caráter predominantemente adultocêntrico na construção de saberes sobre as crianças, além de buscar caminhos para conhecer e evidenciar a vida das crianças com elas e a partir das suas vivências e olhares para

o mundo que as cercam. Nesse sentido, ao tratarem das experiências infantis com as diferenças no ambiente institucional, as pesquisadoras evidenciaram relações de saber e poder, ressaltando os movimentos de dominação e rebeldia, conformação ou subversão, enfim, das lutas inerentes às relações de poder, como Foucault aponta.

O primeiro conjunto de enunciados envolvendo as relações de poder vivenciadas pelas crianças pôde ser organizado em torno do caráter estratégico das crianças nas hierarquizações, confrontos, afetos, entre outros, que as pesquisas distinguiram. A seguir, os enunciados nos trabalhos sobre relações e identidades de gênero:

As identidades de gênero se formam nessa relação de corpos aproximados, corpos excluídos do jogo, corpos que comunicam pela agressão ou que **enunciam relações de poder e de hierarquia**. Reiteram uma cultura que separa, que se guia pela luz da norma, lançando sombra à diferença menorizada, silenciada. **Mas também rompem com essas noções** quando questionam ou quando iluminam essa diferença, protagonizando no terreno escolar outras cenas já que a menina “pode pegar areia de onde ela quiser”. São os espaços ocupados pelas crianças, abrigadas no seu lar imaginário, salvando os adultos, lutando para consertar as (des)estabilidades que uma identidade de infância nasce, brincando com o progresso social escolar e mostrando-lhe que no jogo civilizador de forças, o pensamento se instala em cirandas, em ritos tão suaves quanto as canções de ninar entoadas pelas meninas, mas tão potentes quanto o corpo que escala o muro para ver o que está pra além da escola e de seus saberes. (MIZUSAKI, 2020, p. 250, grifos nossos).

Em relação a uma das oficinas de brincadeiras, caracterizada pela indução de papéis a serem representados na brincadeira de família, apesar de um certo desconforto sentido pela pesquisadora por ter insistido que as crianças, sobretudo os meninos, brincassem sob a “regra” de desempenhar papéis familiares do gênero oposto, do ponto de vista metodológico foi uma estratégia importante para evidenciar e compreender como se configura a constituição da identidade de gênero pelas crianças na faixa etária de 4,5 e 6 anos. Importante porque objetivava evidenciar como é para as crianças, para os meninos e para as meninas, assumir o papel desse “outro”, o qual, no processo de construção de identidade de gênero, trata-se de todo modo diferenciarse. Nesse sentido, pôde-se constatar as **estratégias e negociações utilizadas pelas crianças para lidar com o conflito** que é para elas, e sobretudo para os meninos, assumir um papel, mesmo que na brincadeira, ligado a um gênero oposto aquele com o qual elas se identificam. (OLIVEIRA, 2015, p. 167, grifos nossos).

As crianças separavam as “coisas” em dois segmentos, ou seja, em “coisas” de meninas e “coisas” de meninos (brincadeiras, tarefas, cores, o que pode, o que não pode). Porém, em outros momentos, **as crianças romperam e ultrapassaram barreiras, através de estratégias criadas por elas mesmas** e se permitindo experienciar o mundo com maior profundidade. (SCHÜTZ, 2020, p. 95, grifos nossos).

É possível perceber nesses enunciados que as crianças utilizam diversas estratégias nas relações de poder entre elas e com os adultos. Com o trabalho de Mizusaki (2020), foram identificadas estratégias de hierarquização que se evidenciam nas relações entre os corpos que se aproximam ou se distanciam, que jogam ou são excluídos dos jogos, que enunciam palavras agressivas ou que são alvos delas. Mas que também rompem essa lógica em determinadas situações, como quando, percebendo o cerceamento de ações das meninas, dizem “pode pegar areia de onde ela quiser”.



Em Oliveira (2015) são ressaltadas estratégias e negociações utilizadas para lidar com o conflito nas brincadeiras que envolviam brinquedos ou papéis considerados “do sexo oposto”. Essas estratégias foram aplicadas inclusive a partir de situações criadas pela pesquisadora, nas quais as crianças poderiam recusar mesmo ante a insistência dela, no entanto, se dispuseram a participar da experiência criando suas táticas para enfrentar o desafio de romper barreiras culturais de gênero. As conclusões de Oliveira (2015) se relacionam diretamente com o que Schütz (2020) reflete ao afirmar que as crianças criam estratégias para ultrapassar barreiras e viverem outras experiências nas relações de gênero, e a autora as caracteriza como experiências mais profundas de vivenciar o mundo.

Daniela Finco<sup>37</sup> também faz essa reflexão apontada pelas autoras acima, quando afirma que:

[...] o poder dos adultos sobre meninas e meninos não é universal. As crianças criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, a sociabilidade e as amizades, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, os tempos e os espaços com menor controle dos adultos permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão. (FINCO, 2010, p. 100).

Nessa acepção, a autora ressalta que as formas de controle que identificou no contexto da instituição investigada, no que se refere às questões de gênero, o que é exercido por professoras não é universal ou unilateral, posto que as crianças criam estratégias inteligentes para escapar desse controle e alcançar seus desejos.

Nos estudos sobre gênero e sexualidade, diversas autoras e autores (BUTLER, 2015; LOURO, 2003; MEYER, 2010 etc.) pontuam que há uma diversidade de formas de ser e estar no mundo, dessa forma, não é possível fixar comportamentos a partir das identidades de gênero e sexuais. As estratégias de burlar essa pretensa fixidade das formas de ser menino e menina das crianças nas pesquisas demonstram que elas não apenas percebem que as possibilidades são diversas, como criam formas de vivenciar essa diversidade.

Nos trabalhos sobre relações étnico-raciais, há também enunciados que remetem às estratégias de poder nas interações das crianças:

As crianças quilombolas percebem o repertório que está sendo produzido e se **afinam ou refinam nas estratégias, confrontam e afrontam** contra o desrespeito às suas práticas de infâncias e lutam para garantir seu espaço de criança. **São lutas férreas e acirradas** que se travam com seus pares e principalmente com a geração de adultos a fim de resguardar seus espaços. [...] Nesse liame, acentuam-se as diferenças das culturas – a oferecida pelo currículo oficial e aquela tecida nas práticas particulares

---

<sup>37</sup> O trabalho dessa pesquisadora não foi analisado como pesquisa *com* criança, posto não ser nomeado pela autora como tal.

dos atores – em seus processos de produções submetidos a situações de confrontos, tensões e acordos entre pares. (MIRANDA, 2013, p. 240, grifos nossos).

Essas **representações sociais são compartilhadas cotidianamente entre as crianças**, que estão inseridas no contexto da instituição pesquisada, e, às vezes, elas impedem ou influenciam outras representações positivas ou negativas; assim, uma criança, ao representar negativamente o seguimento (sic) negro, influenciava seu(a) colega próxima(o) a fazer o mesmo, sendo que o contrário também foi percebido. Além desses, há os que **transgrediam** e/ou os que se firmavam e defendiam o seu pertencimento racial. (GONÇALVES, 2018, p. 152, grifos nossos).

Mesmo estando em um encontro com o Outro, marcado pela percepção das diferenças como desigualdades, estereótipos e processos de exclusão, as pesquisadoras se atentaram aos movimentos que as crianças nesse contexto criam para subvertê-lo. Miranda (2013) chama a atenção para as lutas que as crianças travam para resguardar seus espaços e modos de experienciar a vida em comunidade. Gonçalves (2018) ressalta o movimento estratégico das crianças entre compartilhamento de representações e transgressões do contexto. Diante disso, pode-se pontuar que, entre os saberes produzidos tanto nas pesquisas que versaram sobre gênero quanto sobre relações étnico-raciais, é possível achar uma série de enunciados que não apenas analisam as relações de poder das crianças, seus pares e adultos, mas também sinalizam que as crianças estão em constantes deslocamentos que envolvem resistências.

No trabalho sobre inclusão, esses deslocamentos apareceram de maneira similar, com reflexões acerca de como as crianças ressignificam e desenvolvem formas de pensar sobre as diferenças e lidar com o Outro. Zortéa (2007, p. 215, grifos nossos) ao observar o envolvimento nas relações com as deficiências físicas e neurodiversidade afirma:

[...] na interação com seus pares não poderia precisar quem foi mais vezes modelo para quem, determinar quem teve maiores ganhos em cada momento e em que aspectos, **quem desenvolveu as estratégias** mais importantes, quem fez mais aprendizagens. O que eu me permito afirmar, após estar entre as crianças nesta pesquisa, analisando alguns episódios que se passaram entre elas, é que não se poderia precisar quem ganhou mais ou menos ao estarem juntos na escola.

Nesse trabalho, as crianças lidam com uma presença do Outro, que traz a necessidade de outras estratégias para as relações de poder, ponto visto na seção anterior; quando foram citados episódios envolvendo as crianças no trabalho de Zortéa (2007), Júlio e Mari criaram estratégias típicas de comunicação e negociação com as crianças, que, por sua vez, desenvolveram estratégias para incluir Júlio e Mari nas brincadeiras e interações. Por isso, a pesquisadora nos faz refletir que todas as crianças ganham no processo de interação com as diferenças, não apenas as consideradas “diferentes”, conforme pondera:

Frequentemente, quando tratamos de nossa tarefa na educação, dizemos que é preciso *ensinar às crianças* sobre ser solidário, sobre o respeito ao outro, a lidar com as diferenças etc., na busca da construção de um lugar melhor para viver. Após estar com estas crianças na pesquisa sigo pensando que podemos sim ensinar a elas sobre isso,

mas, com certeza, além de ensiná-las, podemos aprender com elas sobre seus modos de fazer isso, porque são de fato bons modos, *inovadores para nós, menos ensaiados e que dispensam scripts*. (ZORTÉA, 2007, p. 221, grifos da autora).

Dessa forma, a autora ressalta as estratégias inovadoras que as crianças utilizam nos processos de convivência com os outros. Júlio, Mari e as outras crianças na turma observada indicam que elas buscam soluções para seus impasses em face da diversidade de possibilidades de experiências que as relações na Educação Infantil proporcionam, por se tratar de seus primeiros contatos com as diferenças numa perspectiva coletiva. Comumente, se pensa e se pesquisa como as crianças típicas participam da inclusão de crianças PCD e neurodiversas em ambientes escolares e também se avalia como a escola se prepara para esse processo, as intervenções de professoras etc. A pesquisa de Zortéa (2007), ao focar as interações das crianças, nas formas como elas vivem esse processo a partir delas mesmas, provoca uma descontinuidade nos discursos da inclusão, sinaliza o quanto as crianças nos indicam modos criativos de convivência com as diferenças. Embora mais a seguir o enfoque incida sobre as situações de reprodução de preconceitos e lógicas adultas, até aqui temos estabelecido relações entre enunciados que trazem a potência das crianças em subverter lógicas e criar formas outras de se incluírem em atividades interativas. Nesse sentido, Júlio e Mari não apenas se incluem, mas também incluem as outras crianças, que também fazem esses mesmos movimentos. Assim, as relações de poder se equilibram, as estratégias criadas partem de todas as crianças, e a pesquisa, ao não direcionar seu olhar apenas em quem “tem o poder de incluir”, naqueles que não estão no lugar de “ser o diferente”, aponta nosso olhar para a diferença como experiência que toca, modifica, afeta e transforma as crianças nas suas relações entre o Mesmo e o Outro.

Nas cenas selecionadas pelas autoras nos trabalhos, os exercícios de poder registrados e os enunciados expostos aqui são correlatos com as relações de poder registradas por Ferreira (2004, p. 394) sobre relações de gênero na Educação Infantil. Acerca do exercício de poder pelas crianças, ressalta que nos contextos de interação é possível identificar estratégias de afirmação de poder que consistem em:

[...] controlo do tempo (demora); posse e açambarcamento de objectos e controlo de sua gestão (dar, oferecer e tirar objectos); criação de distância física e simbólica (estratégia muro, reparo crítico, convocação de determinados conhecimentos, experiências e formas discursivas inusitadas, achincalhamento público) ou proximidade (perseguição, pedir/desapossar insistentemente, exercício de força física); alegação dos valores de primazia e propriedade, e ainda, a exclusão.

Associadas a essas táticas, as crianças põem em jogo estratégias de autoridade legitimadas nas quais recorrem às regras das culturas de pares, reivindicação de um estatuto, elevação na hierarquia do grupo, entre outras. Também são associadas estratégias de persuasão

e estratégias de contrapoder. As táticas de persuasão são acionadas a partir de afetos e emoções, como convencimento e ameaça usando os argumentos de amizades e amores, choros e choramingo, gozar, ridicularizar e humilhar. Nas estratégias de contrapoder, as crianças se valem de recusas, negações, fugas, abandono temporário ou definitivo da situação, mudança de parceiros, entre outras. (FERREIRA, 2004).

Se os enunciados apresentados até esse ponto apontam para estratégias de confronto das lógicas adultas e reinvenção das relações com as diferenças, nos seguintes as pesquisadoras deram ênfase aos processos de reprodução de lógicas de poder que as crianças desenvolvem com base no que percebem nas interações com outros grupos geracionais.

Mizusaki (2020, p. 150, grifos nossos) escreve sobre diversas categorias de notas de cultura de infância e no que se refere a relações de poder a autora percebeu:

[...] notas de cultura de infância, pontuadas pelas relações e identidades de gênero permeadas pelas tramas de poder, hierarquias grupais e sociais estabelecidas provisoriamente na feitura do cotidiano, nas instalações corporais reafirmando a rigidez da vida na inflexibilidade de princípios binários e sexistas.

Mesmo que o trabalho registre os movimentos de invenção das culturas infantis, dos escapes ao controle da escola, portanto dos adultos, há também o apontamento das estratégias de poder entre as crianças, que se utilizam das hierarquias de gênero, também assinaladas por Ferreira (2004).

Nos outros trabalhos também é possível identificar enunciados que relacionam questões de gênero com movimentos de conformação de gênero e exercícios de poder entre pares, que seguem a lógica adulta:

Ao observar as corporalidades das crianças durante a jornada pedagógica na EMEI investigada, verificamos que o processo de conformação às normatividades de gênero é bastante relacionado ao controle adultocêntrico. Os parâmetros culturais da adultez impõem às crianças a lógica dicotômica de oposição entre meninas e meninos. Forçosamente, meninas e meninos vão sendo ensinados a se adequarem e a preferirem conforme as normas socialmente construídas e legitimadas. (INOUE, 2018, p. 134).

Quando se compreende o que as crianças dizem e o que elas querem dizer, se entende também o que elas escutam de seus pais, mães, professoras. As crianças não nascem com uma identidade de gênero embutida. As identidades vão sendo incorporadas ao passo que são assimiladas, ou seja, são construídas. (ROSA, 2018, p. 69).

Na multiplicidade dos traços, assuntos e mensagens compartilhadas nos desenhos das crianças, buscaram-se as questões de gênero representadas nos símbolos e nas histórias narradas pelas crianças durante a pesquisa: as formas de organização da casa e da distribuição das tarefas domésticas, as escolhas das cores, o espaço do pai e da mãe na família, as marcas do masculino e do feminino, os brinquedos e as brincadeiras foram algumas das mensagens das crianças que as lentes de gênero conseguiram captar e que revelaram as formas de relação com os adultos e as adultas presentes nas culturas das infâncias, formas que marcam as permanências estereotipadas. (PIMENTA, 2014, p. 141).

Através das observações foi possível perceber as diferentes linhas sobre como as crianças compreendiam as questões de gênero. Linhas envolvidas com a forma como

as famílias educam meninos e meninas, com a cultura, com a religião, com a escola, com a mídia e com os brinquedos que são oferecidos/permitidos às crianças. Observou-se, em alguns momentos, as brincadeiras das crianças carregadas de estereótipos. As crianças separavam as “coisas” em dois segmentos, ou seja, em “coisas” de meninas e “coisas” de meninos (brincadeiras, tarefas, cores, o que pode, o que não pode). (SCHÜTZ, 2020, p. 95).

Nesses recortes, as autoras discutem sobre as relações de gênero e suas construções de sentidos permeadas pelas ideias e formas de lidar com as diferenças dos adultos. Mesmo havendo uma reprodução interpretativa das crianças, os trabalhos salientam que as marcas dos sentidos adultos ainda são fortes nas interações das crianças com as diferenças, nas dicotomias e oposições entre meninas e meninos, entre cores, brinquedos, brincadeiras e “coisas” de meninas ou meninos.

Em relação aos trabalhos envolvendo relações étnico-raciais, as assertivas estabeleceram conexões entre as vivências das crianças e a reprodução de estereótipos e discriminações. Um aspecto que as pesquisas apontaram foram as questões estéticas – o que é considerado feio ou bonito, a textura dos cabelos, a cor da pele. Nesse conjunto de enunciados, o trabalho de Ribeiro (2020), mesmo não trazendo a cor/raça como uma categoria de discussão teórica no texto, foi utilizado de maneira privilegiada na análise das pessoas e características que as crianças associaram ao quesito beleza.

No seio desse ambiente, ecoam relações de distinções, discriminações de raça, de gênero, de religião. Tudo está posto em seus brincados mesmo sendo todos pertencentes à comunidade Quilombola. (MIRANDA, 2013, p. 240).

Os resultados revelam que a mídia tem forte influência no imaginário infantil e consequentemente na representação social de Si e do Outro, nas quais a influência da ideologia do branqueamento se processa, passando a fazer parte da constituição da identidade racial das crianças. Essa influência, portanto, impacta negativamente a construção da identidade racial delas e na maneira como percebem o Outro. Foi possível apreender, também, indicativos sobre essa construção da identidade racial nas crianças, quando a maioria delas preferiu se autoidentificar com uma cor que se diferencia de seus traços fenotípicos, neste caso, o branco ou até mesmo tentando amenizar sua condição racial com a utilização de termos como marrom ou morena. Por essa atitude, dentre tantas, ficou evidente o desejo de afastamento do real pertencimento racial e a presença da ideologia do branqueamento, manifestados principalmente em suas preferências estéticas. [...] Nesse sentido, evidencia-se que as representações sociais do Outro definem sua inclusão ou exclusão pelas crianças. (GONÇALVES, 2018, p. 151-152).

Os resultados da pesquisa revelaram que estas representações sociais de beleza na infância influenciam nos processos de socialização das crianças na escola, de maneira que afetam a forma como a criança representa a beleza de si e a beleza do outro, o que gera atitudes de negação de características físicas como a cor de pele negra, o cabelo cacheado e a obesidade; e desse modo, influenciam na constituição da criança como um sujeito de direitos, de singularidades, história, cultura – afetando sua autoestima, a maneira de enxergar a si mesma e ao outro. Este estudo ainda nos apontou que estas representações sociais de beleza infantis influenciam nos processos de socialização na escola, de modo que influencia nas escolhas de amigos com quem as crianças brincam, com quem sentam juntos e quem elas permitem entrar nos grupos de amizades. (RIBEIRO, 2020, p. 142).

Os trabalhos indicam que as relações étnico-raciais entre as crianças da Educação Infantil têm como mote central questões relacionadas a características corporais e suas relações com os sentidos atribuídos à estética. Além disso, estão atreladas aos processos não apenas de fuga aos sentidos que permeiam as outras gerações, mas também às interatividades de exclusão com base das diferenças de cor/raça e gênero.

Esses enunciados voltam de outra forma, apontando para processos de cultura de pares que permanecem e também são descontinuados. No que se refere aos retornos, podem ser estabelecidas relações com estudos e discussões anteriores à linha temporal dos trabalhos analisados e também com pesquisas desenvolvidas em outros contextos, mas que se inserem num mesmo campo discursivo acerca das relações e pertencas étnico-raciais.

Em pesquisa publicada em 2000, Eliane Cavalleiro (2020, p. 52-53) observou a interação de crianças negras e brancas:

A observação das crianças no parque também me permitiu presenciar situações de preconceitos e discriminações entre elas. Naquele local, elas têm a liberdade de escolher seus parceiros e decidir quanto tempo permanecerão brincando com eles. Distantes da professora, elas podem dizer o que bem entendem. [...] O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima.

Assim, nas pesquisas sobre gênero há saberes relacionados aos processos de conformação dos papéis gênero que podem ou não gerar exclusões entre as crianças. No caso da cor/raça, os processos de exclusões aparecem como questões mais intensas de reprodução de violências e discriminações que transformam crianças em vítimas, em momentos importantes para suas interações e construção de culturas de pares que são as atividades e as brincadeiras livres.

No que se refere aos modos de pertença, Gonçalves (2020) ressalta a mídia como instrumento de impacto negativo nas formas como as crianças lidam com seu corpo e sua identidade racial, bem como nos artefatos culturais. Ribeiro (2015), ao destacar a socialização entre as crianças e suas representações sociais de beleza de si e do Outro, pontua também processos de impacto negativo em algumas crianças negras. Anete Abramowicz, Fabiane de Oliveira e Tatiane Rodrigues (2010, p. 82-83), na sua análise de pesquisas sobre as crianças e pertencas étnico-raciais, afirmam que:

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura.

Essa baixa estima é construída nas relações com os sentidos de beleza compartilhados nas relações de pares e com os contextos adultos, sendo a estética do corpo um ponto importante nas vinculações de afetos, amizades, exclusões e hierarquias das crianças. Nilma Lino Gomes (2008, p. 130) realizou investigação sobre como o corpo e o cabelo influenciam a construção da identidade negra, e ressalta: “A produção de um sentimento diante de objeto que toca a nossa sensibilidade faz parte da história de todos os grupos étnico-raciais e, por isso, a busca pela beleza e o sentimento do belo podem ser considerados como dados universais do humano”.

Diante disso, identificamos uma continuidade de enunciados no campo científico que apontam para uma relação de corpo e beleza no convívio das crianças, na qual o bonito não é atribuído a características de pessoas negras e que indicam a reiteração de uma sensibilização estética a partir de um suposto “padrão de beleza” que exclui as negritudes e o corpo gordo, sinalizando a necessidade de mais atenção a essa problemática com as crianças. Nesse sentido, as pesquisas *com* crianças não apenas indicam formas como as crianças lidam com as diferenças no campo da estética dos corpos, mas assinalam ainda quais elementos da nossa cultura precisam ter seus sentidos disputados.

Os trabalhos de Miranda (2013), Machado (2014) e Ribeiro (2020) apresentam evidências de que o repertório discursivo que atrela enunciados positivos quanto às questões de cor/raça relacionados a artefatos culturais, como bonecas, livros e filmes, possibilita para as crianças outras significações coletivas no âmbito das relações étnico-raciais, da construção da autoestima de crianças negras. E contribuem para que as crianças não negras desenvolvam percepções antirracistas. A partir disso, as crianças nos ensinam como estão atentas ao mundo ao seu redor, que são resilientes nas mudanças das suas percepções, afetos e relações com o Outro.

Como ressalta Pimenta (2014, p. 142):

Nesse sentido, meninas e meninos não apenas incorporam os estereótipos de gênero, como também, nas interações entre si e com os(as) adultos(as), conseguem ressignificá-los, o que indica que as expectativas referentes ao gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças, mas são socialmente construídas por elas nas interações (CORSARO, 2009). Dessa forma, nem tudo é dominação, visto que as crianças encontram brechas para o inconformismo, para a criação.

Os saberes produzidos pelas autoras revelam que esse processo de ressignificação não ocorre apenas nos estereótipos de gênero, mas também em relação aos preconceitos de raça, estética, pessoas com deficiência física ou neurodiversas, pois as crianças “encontram brechas para o inconformismo, para a criação” de meios diferentes para lidar com a alteridade e com as diferenças.

## 7.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIFERENÇAS: ENUNCIADOS MOBILIZADOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA *COM* CRIANÇAS

Acreditamos que olhar para as crianças em suas culturas de pares, atentando para suas perspectivas sobre as diferenças, proporciona a produção de saberes relevantes para pensarmos em outras direções para a Educação Infantil. Direções que criem, *com* as crianças, espaços mais plurais, diversos e que busquem relações menos assimétricas na correlação de forças entre as diferenças. Desse modo, nos detemos também em estabelecer conexões entre os enunciados que apontaram saberes sobre os nexos entre as perspectivas das crianças e suas vivências como reflexões para o campo da Educação Infantil e das diferenças.

Ao discorrer sobre implicações do seu trabalho para a escola, Zortéa (2007, p. 209) declara: “As instituições que a sociedade cria para suas crianças são como declarações que se fazem sobre o que se pensa delas, o lugar que lhes reservamos e o que se espera delas”. Concordando com essa assertiva, pensamos que a forma como a escola lida e permite lidar com as diferenças é uma declaração que indica o que idealizamos, reservamos e esperamos das crianças ao interagirem com as diferenças na esfera pública. Daí a relevância de destacarmos os enunciados mobilizados pelas pesquisadoras ao observar, ouvir e se sensibilizarem com as relações das crianças na alteridade que marca o contexto da Educação Infantil. Sobretudo num contexto geral no qual as instituições de educação da infância se configuram como espaços de socialização privilegiados, pois, como ressalta Lenira Haddad (1997, p. 301):

[...] estamos diante de uma situação mundial que afeta as condições da socialização primária e demanda uma redefinição das relações família-estado, quanto à responsabilidade pela criança pequena. A diminuição das possibilidades de convívio de crianças com outros seres humanos no interior da família situa o processo de socialização infantil numa posição de dependências de outros contextos, que ofereçam agentes disponíveis e constantes para essa tarefa. Portanto, o resultado do desenvolvimento da criança vai depender muito da qualidade destes contextos.

A autora, em sua defesa pela promoção de instituições que garantam uma articulação qualitativa entre o cuidado e a educação das crianças pequenas, indica o aumento da importância da Educação Infantil como espaço estratégico e primordial na socialização das crianças, portanto, do seu convívio com as diferenças. Isso posto, os trabalhos contribuem para que se criem novidades *com* as crianças na busca de contextos de socialização mais democráticos, com relações menos desiguais nas e com as diferenças.

No que é pertinente às pesquisas sobre relações de gênero, os enunciados a seguir se inscrevem na discussão sobre a educação de meninos e meninas e em elementos que podem ser repensados ao se propor uma Educação Infantil que, na recusa aos estereótipos, busca que as



crianças vivam e se relacionem mais livres e respeitadas e, desse modo, mais felizes e menos excluídas. Por certo que esses enunciados não apontam para formas “milagrosas” ou assinalam a educação como única responsável pelas mudanças. Paulo Freire (2000, p. 31-32) alertou sobre isso e os modos de convívio com as diferenças, afirmando que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (FREIRE, 2000, p. 31-32).

As pesquisas têm seguido essa linha de reflexão proposta por Freire, e uma das questões distintas é o quanto as crianças indicam a necessidade de se repensar a respeito dos estereótipos de masculinidade para os nossos meninos, bem como para situações de violências de gênero:

Tal movimento me fez olhar mais atentamente para as regulações e silenciamentos que os meninos sofrem em nome de uma masculinidade hegemônica. Assim, entendi que tão importante quanto educar meninas para reconhecerem situações de violências é também necessário estimular os meninos a falarem sobre seus sentimentos, angústias, fragilidades e medos, desvinculando os scripts de força, insensibilidade e silêncio das emoções da “legitimidade” da masculinidade. (MORAES, 2018, p. 127).

Como destacamos nas seções anteriores, nas falas das crianças os meninos demonstram vivenciar mais vigilância das fronteiras de gênero, e isso ocorre nas vivências entre pares e também com pessoas adultas. Britzman (2017, 76), ao discutir sobre identidade homossexual, educação e currículo, a respeito de conformações de gênero e borramentos de fronteiras, ressalta que a confusão entre gênero e sexualidade é mais percebida quando: “[...] certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”. São corpos que escapam da rigidez binária dos papéis de gênero e da heteronormatividade, assim que surge “[...] a perturbadora questão: ‘O que você é? Um garoto ou uma garota?’ pode também significar ‘O que você é? Um gay ou uma lésbica?’.”

Esse controle de gênero e sexualidade opera uma dupla violência, interdita a liberdade das crianças de vivenciarem possibilidades diversas de emoções, brincadeiras, afetos, sensibilizações. Por outro lado, cria uma percepção negativa das pessoas LGBTQI+ com o reforço constante da heteronormatividade. Se, em razão dos movimentos feministas e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as meninas têm conseguido avançar no escape das fronteiras de gênero nas suas brincadeiras, e também na construção de sentidos na sua relação com o mundo, por outro lado, por não termos avançado tanto assim na discussão das sexualidades na escola, produzimos um maior cerceamento dos meninos, que precisam lidar

com uma maior rigidez nas fronteiras de gênero que os cercam. O medo da homossexualidade, os constantes processos de silenciá-la ou deslegitimar sua existência produzem um pânico que não permite aos meninos serem livres para brincar ou expor seus sentimentos, angústias, fragilidades e medos, como ressalta Moraes (2018), ao indicar que é preciso repensar a respeito da educação de meninas e meninos, levando em consideração essa opressão das experiências dos meninos em prol de uma masculinidade normalizada.

Outros trabalhos também registraram questões para que se pondere sobre a Educação Infantil no que se refere às relações de gênero:

Finalizamos estas considerações pontuando que, para construir **outras perspectivas de educação, não marcadas pelo poder adultocêntrico de normatização**, de controle de corporalidades e pelos valores patriarcais das desigualdades de gênero, é preciso legitimar as diferentes formas de estar no mundo desde a pequena infância. Buscar, assim, a construção de uma “pedagogia da alteridade” (PRADO, 2006) que valorize as produções culturais infantis em suas diversidades e fomente a alteridade de identidades de gênero e corporalidades a partir do respeito e da equidade. (INOUE, 2018, p. 137, grifos nossos).

Discutir as identidades de gênero na escola é um trabalho árduo, mais ainda quando o centro das discussões é o que as crianças sabem e o que elas compreendem, pois vivemos em uma sociedade marcada por crenças, valores, sobre masculinidade e feminilidade, que nos acompanham há muito tempo. Cabe também à escola, especialmente a de Educação Infantil, **inserir as crianças em processos de descoberta**, construção e interação para que se compreendam como sujeitos. Dentro desse contexto de descobertas e aprendizagens, estão as questões que envolvem gênero e sexualidade e são responsáveis pela constituição de identidades. Essas questões estão em todos os espaços sociais vividos pelas crianças, inclusive na escola, a qual pode buscar problematizá-las, ao invés de reforçar uma educação sexista. (ROSA, 2018, p. 70, grifos nossos).

É necessário refletir sobre a postura que as profissionais que compõem as instituições da educação infantil trabalham as relações de gênero com as crianças, para que as diferenças entre meninos e meninas não sejam tratadas com desigualdade. Uma **postura sensível das educadoras** para tais questões pode, também a partir da perspectiva das próprias crianças, **ajudar meninos e meninas a construir relações, sentidos e posicionamentos de gênero mais flexíveis**. Problematizar os sentidos construídos pelas crianças, como no caso de Adson, que atribuiu algumas ações que são marcadas como tipicamente feminina como sendo “de gay”, pode contribuir para a promoção de ações que desconstruam visões estereotipadas de gênero, para uma educação e formação não sexistas desde a infância e a educação infantil. (OLIVEIRA, 2015, p. 169, grifos nossos).

As pesquisadoras alertam para reflexão sobre uma educação da infância em que se não for possível romper totalmente com as marcas adultocêntricas de normatização pelo menos as deixem um pouco de lado; que garanta a flexibilidade e diversidade de formas de interatividade entre pares com brincadeiras, brinquedos e outros artefatos culturais, na busca de liberdade e maior riqueza nos modos de experienciar o mundo.

No que diz respeito às reflexões das pesquisas sobre relações étnico-raciais, Machado (2014, p. 134) sublinha que “As pedagogias da racialização operam ensinando através de produções da mídia, da publicidade, dos materiais que circulam nas casas, na escola, e também

das negociações feitas pelas crianças com elementos trazidos dos diferentes espaços que frequentam”. Também realça que há possibilidade de criarmos fissuras nesses significados operados nos discursos que circulam nos diversos contextos.

As práticas pedagógicas das instituições e professoras também foram questionadas com fundamento no que as crianças evidenciaram:

A partir dos achados deste estudo, portanto, defende-se a centralidade da instituição de Educação Infantil na socialização das crianças, onde uma política diligente contra o preconceito, a discriminação, a estigmatização deve ser pensada, tendo em vista que o pensamento racial e as representações sobre ele ainda estão em construção. Entretanto, foi perceptível que imperava na instituição um silêncio sobre a diversidade racial, principalmente sobre o negro, o que é um problema de grandes proporções, pois é como se a escola e/ou a professora, por meio de suas práticas pedagógicas, anulassem as crianças em suas diferenças, e, por conta disso, abriu-se espaço para atitudes veladas de preconceito e discriminação, de aceitação e negação de seu pertencimento racial e de rejeição e aceitação do Outro. (GONÇALVES, 2018, p. 152).

Fortalecer o legado próprio de cada grupo social, cultural e étnico, bem como cada sujeito que compõem o microssocial, promovendo seu reconhecimento e saberes mútuos, é fortalecer a equidade, a dialogicidade, a justiça, a ética, portanto a inclusão. Fortalecer a diferença é ato político, uma vez que solicita diferenças para os diferentes e igualdade para os iguais. Torna-se imprescindível que se tenham diretrizes diferenciadas para que os educadores assumam e desenvolvam um modo de trabalho singular dada a especificidade do território Quilombola. É importante a formação para essa demanda para que se valorizem aprendizagens multiculturais, que adentrem às diferentes especificidades, compreendendo que os modos culturais se diversificam nas identidades, facilitando práticas que respondam e contemplem os múltiplos interesses das crianças no âmbito da ação pedagógica. (MIRANDA, 2013, p.241-242).

Se, por um lado, Gonçalves (2018) incita a que se repense nas práticas e discursos que silenciam as diferenças e, portanto, são efeitos e ao mesmo tempo condição de existência de relações étnico-raciais desiguais no ambiente da educação escolarizada, por outro, Miranda (2013) nos convoca a pensarmos em diretrizes diferenciadas, para que práticas outras sejam experienciadas por crianças e adultos considerando as características do território Quilombola. Essa perspectiva remete à anterior, pois a produção de diretrizes contribui para o não silenciamento dessas discussões nas práticas pedagógicas. Também nos leva a repensar em nossos currículos levando em consideração a geografia da infância, pois as crianças estão inseridas em territórios específicos que estão intrinsecamente ligados a aspectos que envolvem classe, raça, gênero, religiosidade. Portanto, construir outras relações entre saber e poder quanto às diferenças também requer pensar nos espaços geográficos como territórios, com suas pertencas, culturas, memórias.

Cavalleiro (2020, p. 101) aponta a instituição de Educação Infantil como um lugar de silenciamento acerca das relações étnico-raciais, mas também como um espaço de responsabilidade pela inclusão das crianças negras, bem como da promoção do reconhecimento

das diferenças e de se enunciarem as questões étnico-raciais sem receio e sem preconceitos. A autora sinaliza do mesmo modo que “[...] não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionarmos um olhar mais amplo para o mundo e, assim, perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista”.

Referente às relações entre estética e diferenças na Educação Infantil, o trabalho de Ribeiro (2020, p. 144), além de apresentar propostas reflexivas a partir de dizeres e vivências das crianças, aponta como reflexão que:

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de os contextos escolares, e aqui em destaque, a Educação Infantil, serem ambientes construídos com base na escuta das infâncias, respeitando, assim, o protagonismo das crianças, a valorização de seus saberes em ações pedagógicas que deem lugar ao afeto e à ética comprometida com uma educação de qualidade. É imprescindível que estas instituições tragam em seus currículos a questão estética a ser discutida com profundidade, de modo que os conceitos de beleza, discutidos em sala, gerenciem reflexões e mudanças de comportamento, a evitar práticas segregadoras em contexto escolar.

Os enunciados, tanto das crianças participantes da pesquisa quanto da pesquisadora, se relacionam com os demais ao evidenciar formas de discriminações baseadas nas diferenças. Nesse trabalho, a estética, atrelada a determinados padrões de beleza, foi a categoria utilizada para evidenciar processos de construção de representações sociais de beleza que também criam exclusões entre as crianças nas questões envolvendo cor/raça e obesidade, mas que são reproduções das lógicas adultas. Ribeiro (2020) sinaliza a escuta das crianças, além da valorização dos saberes, e chama a atenção para o papel dos contextos da Educação Infantil na qualidade de tempo-espço de mobilização e construção de outras formas de desenvolver a sensibilidade estética no que se refere aos corpos.

Se o corpo infantil tem sido central nas muitas formas de cuidados, monitoramento, interdições, concessões relativamente às crianças, sendo controlado quanto ao desenvolvimento da coordenação, percepção espacial etc., bem como nas brincadeiras e outras expressões corporais, há que se interrogar quais formas possíveis de pensar diferentemente do que pensamos em relação aos corpos e às normas que incluem ou excluem os corpos infantis. Como lugar de primeira significação do humano, o corpo precisa ser cuidado na Educação Infantil também como lócus da construção pelas crianças, portanto, deve-se atentar para a produção de verdades sobre a estética dos corpos, inserindo-a na análise das práticas discursivas sobre classe, raça, gênero, sexualidade, religiosidade, pessoas com deficiência, neurodiversidade etc.

Maurice Merleau-Ponty (1996, p. 122; 22) propõe, na fenomenologia da percepção, que, se o corpo é o “[...] termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade também pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo”. O autor afirma também

que “O corpo é o veículo do ser mundo, e ter um corpo é para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”.

A partir dessa compreensão do corpo como base, suporte da experiência de ser e estar no mundo, pensar em como tem sido a experiência das crianças com seus/outros corpos é um aspecto a ser acompanhado na Educação Infantil. As pesquisas analisadas apontam que essa questão nem sempre tem sido cuidada na Educação Infantil, em que por vezes há uma preocupação muito mais sobre o corpo fisiológico a partir de um controle dos corpos infantis, da sua coordenação, da sua capacidade de brincar, de realizar determinadas atividades. No entanto, os trabalhos indicam para o cuidado com as estéticas corporais, sobre como a percepção das crianças estão sendo construídas e a necessidade de se dialogar mais com as crianças sobre a estético dos corpos, posto que, para além dos traços fenóticos e gestuais, essas características também são geracionais. Crianças, adolescentes, adultas, idosas, são pessoas que vão, a partir da questão etária de seu corpo, experienciando mudanças corporais e também formas outras de se apresentarem no mundo. Isso também é relação com as diferenças.

Os trabalhos relacionados com discursos mobilizados nos Estudos das Crianças e da Infância assinalaram para um movimento de escuta sensível das crianças, um olhar mais aguçado e práticas que potencializem a infância como alteridade. A formação docente foi um dos aspectos importantes para esse movimento, além de uma postura sensível das professoras das crianças, conforme alguns trabalhos enfatizaram:

Afinal, o que será feito com “tudo isso” que as crianças me contaram? O que, exatamente, de forma prática, será possível apontar ou transformar neste momento? Apesar de minhas limitações como docente, afinal, não tenho o poder de resolver todas as coisas e amenizar o sofrimento das crianças e de suas famílias, é possível propor algumas ações que possam contribuir para a garantia dos direitos das crianças. Tais ações passam, antes de tudo, por uma **formação docente inicial e continuada** de qualidade, de modo que os/as profissionais da Educação possam estar preparados/as e sensibilizados/as para a abordagem de temas complexos na escola. Para tal, é preciso ter uma escuta atenta das vozes infantis que ecoam nesse espaço, além da possibilidade de pensar em estratégias para fortalecimento de políticas públicas visando à garantia dos direitos das crianças nos lugares onde são colocados em suspensão. Assim, digo que o debate está lançado e as crianças merecem (e precisam!) vivenciar e ter bons exemplos de justiça, de equidade e de paz (porque acreditar nisso é preciso). (MORAES, 2019, p. 130, grifos nossos).

Carece-nos ainda enquanto instituição de ensino responsável pela formação de professores e professoras que atuarão junto com as crianças um afinamento às práticas pedagógicas que estão em construção nas escolas e aprender com seus fundamentos. Faz parte do nosso dever social **oportunizar mais espaços de formação e de estudos juntos com as professoras e professores** que já estão nas salas, com as crianças, como mecanismo reflexivo na formação e efetivação de uma escola que aprenda a se ouvir, a se ver como um importante espaço de educação, cuidado, socialização e também de construção de identidades de gênero. (MIZUSAKI, 2020, p. 252).

A Educação Quilombola será um meio de legitimar um futuro para essas crianças em equidade social, essa significação será garantida no **investimento na formação docente**, adequando-se a essas realidades. A formação de professores para uma

Educação Quilombola sustenta-se em fomentar práticas pedagógicas encorpadas à pauta das políticas afirmativas para igualdade de direitos raciais, com a finalidade de **garantir a valorização das crianças em seus saberes** para que elas se encontrem em suas identidades, em suas estéticas negras, valorizá-las positivamente em suas subjetividades. Esse currículo objetiva o acato às diferenças, distanciando-se de práticas docentes estigmatizadas e fortalecidas no preconceito velado as crianças negras. (MIRANDA, 2013, p. 234, grifos nossos).

A **roda de conversa** na Educação infantil constitui-se como uma ferramenta necessária e imprescindível no fazer pedagógico. Ela é um procedimento de **escuta e amorosidade** porque possui por essência uma relação dialógica neste contexto. A presença efetiva de **políticas de Formação de Professores** que os auxiliem a lidar de forma ética com conflitos, relacionados a processos de exclusão, que surgem no contexto da Educação Infantil. (RIBEIRO, 2020, p. 145-146, grifos nossos).

Ao vincular seus achados com a potência da escuta sensível das crianças, as pesquisadoras também relacionam esse aspecto e a atenção a como as crianças estão experienciando as diferenças e a alteridade nas suas culturas de pares, e há uma conexão entre essas necessidades da educação da infância com a formação docente. Se a pesquisa *com* crianças chama a atenção para uma relação menos adultocêntrica na produção de saberes, ao exercitar as pesquisas nessa direção, se chama a atenção também para que profissionais da Educação Infantil possam desenvolver práticas mais centradas nas crianças. Mas que não sejam em um sentido, concentrados nos processos de ensino, mas nas aprendizagens *com* as crianças, de chamá-las à roda para escutá-las de maneira atenta e sensível sobre suas vivências e percepções do mundo e das diferenças. Aprender *com* elas sobre possíveis caminhos para a vivência das diferenças como experiência, como potência nas relações humanas.

Os trabalhos também indicam a necessidade de se desenvolver um olhar mais apurado em como as crianças constroem suas culturas de pares, como resolvem seus conflitos, qual o nível de sofrimento que as suas convivências têm gerado, e aqui não nos referimos a frustrações, raivas, tristezas, afetos e desafetos que são experiências próprias da vida. Estamos discutindo como os saberes produzidos pelas pesquisadoras sobre os sofrimentos das crianças na construção de suas percepções de mundo vividas com seu corpo, suas pertencas de gênero, raça, classe, deficiências físicas, neurodiversidade, entre outros aspectos que são diferenças, mas que também são vivenciadas na condição de desigualdades e processos de exclusão.

Outro aspecto que se pode perceber nos enunciados tratados nessa subseção é a ratificação da ideia de novidade que as crianças trazem nas suas formas de perceber e lidar com as diferenças, com a alteridade de seus pares. Decerto que os dados que denunciam nossas (ir)responsabilidades nos exemplos do convívio das diferenças na nossa sociedade – e aqui nos remetemos a todas as pessoas adultas – não foram os únicos registrados. As narrativas sobre as relações das crianças, suas falas e seus modos de lidar com as diferenças também foram ressaltados pelas pesquisadoras para a reflexão sobre a criação de formas outras de pensar nas

diferenças e vivenciá-las coletivamente, que as crianças nos apontam e estão dispostas a nos ensinar, se nos colocarmos abertas e abertos a experimentar a infância *com* elas.

### 7.3 A ORDEM DO DISCURSO NA PRODUÇÃO DE SABERES: DILEMAS, LIMITES E POTÊNCIA DAS PESQUISAS *COM* CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS

Esta tese parte do princípio de que as crianças promovem deslocamentos nas formas de conviver com as diferenças e a alteridade, e que a produção de saberes *com* elas e suas perspectivas é importante para repensarmos sobre nossas formas de pensar a respeito da Educação Infantil, especialmente no que se refere à hostilidade ou à hospitalidade às diferenças. Ao tomar emprestada a caixa de ferramentas de Foucault, para pensar sobre a relação saber-poder nas pesquisas, nos importou olhar para essa relação com as crianças e seus saberes, com as pesquisadoras e a ordem do discurso científico, da vontade de verdade.

Para Foucault (2012, p. 16-17) a vontade de verdade se vale de um suporte e uma distribuição institucional. No contexto deste trabalho, nessa análise, os PPGes exercem um duplo papel: o de, por meio da pedagogia, ser parte de uma “espessura de práticas” que reforça e reconduz essa vontade de verdade, mas que ao mesmo tempo produz saberes que a sustenta, e é simultaneamente um espaço pedagógico – portanto, um sistema de ensino, bem como de produção de discurso verdadeiro. Nessa direção, a questão posta por Foucault contribui para a contextualização dos procedimentos de reforço e recondução da vontade de verdade e suas implicações para as pesquisas *com* crianças:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e apropriação do discurso com seus saberes e poderes? (FOUCAULT, 2012, p. 42).

Se, por um lado, a produção de saberes nos PPGes se faz a partir de uma ritualização da palavra, por outro, ao proporcionar relações e estratégias de poder também abre espaço para, partindo do discurso, com seus saberes e interdições, questionarmos sobre a possibilidade de que outras políticas de verdade sejam constituídas. Em entrevista a Alexandre Fontana, Foucault (2013b, p. 54), ao discutir sobre verdade e poder, sinaliza:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz. “Regime” de verdade. [...] O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade.

As pesquisas *com* crianças se apropriam de procedimentos da ordem/regime do discurso científico para empreender tentativas de estabelecer outros regimes de verdade; isso porque os Estudos das Crianças e da Infância, como assinala Corsaro (2015), não buscam diferir dos métodos tradicionais com adultos, mas desenvolvem ajustes para atender às especificidades das crianças como grupo geracional. Assim, essa opção de produção de saberes se apropria, mas também questiona o regime de verdades tradicionais, ao buscar a vivência de outras relações de poder-saber nos espaços acadêmicos, sobretudo com as crianças. Nos importamos também, neste trabalho, em estabelecer relações entre enunciados que nos remetem aos dilemas, limites e potências desse esforço empreendido nos PPGEs e à criação de espaços para outras possibilidades para o regime político e institucional de produção do conhecimento que afirmem as perspectivas, invenções e relações das crianças com as diferenças.

Entre os **dilemas**, uma das questões apresentadas foi em relação à postura das pesquisadoras em situações de conflito ou violência entre as crianças em momentos que as outras pessoas adultas do espaço não estavam atentas. Essa “desatenção” pode ser possibilitadora de maior liberdade tanto das crianças quanto das pesquisadoras, mas podem trazer dilemas para quem pesquisa.

Ao discutir os aspectos éticos da pesquisa, Cardoso (2018, p. 54) exemplificou o dilema da intervenção. A reflexão é desenvolvida no momento em que uma menina negra é chamada de “preta” de forma pejorativa por outras crianças. A pesquisadora percebe o incômodo causado na menina: “Visivelmente incomodada, a menina se controlava para não agredir os colegas, sobretudo André – que era quem mais repetia a expressão, mas acabou fazendo isso algumas vezes”. A autora ressalta que na utilização da palavra “preta” com conotação negativa se evidenciou uma prática de racismo. Ao rever as imagens do episódio para a análise dos dados, a pesquisadora se dá conta da dimensão do ocorrido e da dimensão da experiência para aquela menina e se questiona: “Como o pesquisador pode se posicionar em episódios em que a dimensão simbólica dos eventos pode prejudicar uma criança envolvida na pesquisa?”.

Esse dilema pode perpassar as pesquisas que envolvem crianças, independentemente dos horizontes teórico-metodológicos, posto que há um receio de deslocamento do “papel” de investigação requerido pela ritualização dos procedimentos de pesquisa e uma suposta “presença neutra” em campo. No entanto, na pesquisa etnográfica *com* crianças, o dilema ganha outros contornos. Uma das estratégias<sup>38</sup> na busca de uma maior proximidade com as crianças e, portanto, um olhar e uma escuta mais sensíveis para suas formas de ser e estar no contexto

---

<sup>38</sup> Na seção anterior, foram apresentados alguns episódios e estratégias utilizadas pelas crianças a partir do dilema pesquisadora-adulta.



institucional, é o empenho por se tornar um adulto atípico na relação com as crianças. (CORSARO, 2011). Diante disso, há um receio tanto de romper com essa relação quanto com a relação de pessoa externa à instituição com as demais pessoas adultas. Do mesmo modo, impor autoridade dentro do espaço das professoras.

Mesmo que haja diversas discussões, legislação e outras questões envolvendo a intervenção concernente às crianças, no campo das pesquisas envolvendo crianças e diferenças há uma complexidade maior para se pensar em intervenções diante de conflitos entre meninos e meninas. Os conflitos são oportunidades de as crianças lidarem com a alteridade, jogos de poder, e também com a frustração, e empreenderem negociações e estratégias para lidar com essa experiência. Corsaro (2011), ao discutir a resolução de problemas e a obtenção da paz em pré-escolas italianas, refere suas conclusões sobre sua etnografia *com* as crianças com as conclusões do sociólogo M. P. Baumgartner, que tem assinalado que as crianças quase não negociam acordos nos seus conflitos, por cederem o controle de suas discussões e disputas aos adultos. No entanto, Corsaro (2011, p. 185) faz a ressalva de que “[...] os conflitos e as discussões das crianças através dos grupos culturais e subculturais variam consideravelmente, e, em grupos em que as crianças têm mais oportunidades de acalmar seus próprios conflitos, ocorrem complexos acordos de negociação”.

Contudo, esse processo que contribui para a autonomia das crianças também pode causar experiências negativas para elas, pois quando sofrem discriminações ainda não possuem repertório emocional e argumentativo para lidar com esse tipo de embate. O desafio é ainda maior no contexto das últimas décadas, com movimentos como o Escola sem Partido e outras ações de grupos conservadores que historicamente hostilizam e se beneficiam das diferenças como pretexto para as desigualdades sociais. Desse modo, a escola vira alvo de vigilância de práticas e discursos que coloquem em risco as ideias e a hegemonia política desses grupos e causa constrangimentos a professores, professoras, pesquisadoras e pesquisadores.

Outro aspecto que lança mais complexidade a esse dilema foi indicado no trabalho de Bishoff (2013, p. 103) ao refletir que “[...] pesquisar com crianças sobre a temática das diferenças raciais foi um duplo desafio, ouvir as crianças sobre uma temática com a qual os próprios adultos têm medo de lidar, sobre a qual não sabem o que dizer, frente à qual não sabemos agir”. Se as crianças criam deslocamentos em relação às práticas e aos discursos adultos, como os trabalhos discutidos na seção 6 demonstraram – e é importante evidenciarmos mais esses deslocamentos do que as reproduções já tão enfatizadas (CORSARO, 2011) – também é desafiante a vivência dessas reproduções em campo de conflitos que não são próprios da infância, mas são “importados” do contexto adulto.

Os registros das pesquisadoras e suas reflexões sobre dilemas e desafios no desenvolvimento das pesquisas contribuem para insistirmos no exercício de pensar sobre como lidar com a complexidade das intervenções quando se trata de conflitos das crianças permeados por preconceitos e discriminações.

Nos trabalhos também foram localizados enunciados que remetem aos dilemas da intervenção como ação para a geração de dados:

Sobre o desafio de escutar as crianças numa relação horizontal, de ouvi-las de modo a subverter a linearidade do diálogo, das perguntas e respostas, destaco que, ao revisitar as gravações mais atentamente, em certos momentos, foi impossível não avaliar minha postura como pesquisadora e **mediadora** das propostas. Nesse processo, percebi o quanto é desafiador escutar as vozes infantis. Digo isso porque em determinadas **intervenções**, senti falta de **mais diálogo** da minha parte com cada criança, de tentar saber mais sobre o porquê de suas opiniões e impressões. (MORAES, 2019, p. 70, grifos nossos).

Entretanto, ao levar a cabo a pauta de sessões de leitura com as crianças, acabei por assumir, em alguns momentos, o lugar das professoras e sair do papel de pesquisadora; estar no lugar da professora, não era de direito. A **ação de intervenção** literária gerou problemas junto ao grupo face ao meu papel. Para as crianças, tornei-me uma professora-recreadora, quando chegava à escola, de imediato solicitavam a leitura de um livro ou outras atividades como o teatro de bonecos, fantoches, brincadeiras etc. No imaginário das crianças, a ação tornou-se imanente. E, para as professoras, tornei-me “salvadora da pátria”, embora o combinado prévio tenha sido realizar, com as crianças atividades esporádicas. Nas vistas das crianças e das professoras, tornou-se tarefa obrigatória. (MIRANDA, 2013, p. 72, grifos nosso).

Moraes (2019), em relação ao questionamento se poderia ter dialogado atentando-se em intervenções pontuais para instigar mais a oralização das crianças sobre suas percepções, remete à linha tênue entre o olhar e a escuta sensíveis para as crianças e a forma de intervenção ou sua ausência, e até que ponto a intervenção vai causar uma quebra da relação mais horizontal que se busca na relação crianças-pesquisa-adultos/adultas. Quanto a essa questão, Miranda (2013) sinaliza os riscos de pautar a geração de dados mais interventiva, pois, nesse sentido, a fragilidade tão própria da adultez na busca de uma pesquisa menos adultocêntrica pode dificultar essa intenção nas relações com as crianças. Nesse contexto, a figura adulta é comumente aquela que organiza os espaços, propõe atividades e interdita outras, controla o tempo. Partindo disso, mesmo com o esforço de garantir que a participação das crianças se dê a partir de seu desejo e que se acate quando elas não queiram participar, há um risco maior de elas confundirem o papel de quem pesquisa, com quem está buscando experienciar uma adultez atípica nessa relação, da mesma forma com quem exerce autoridade no seu cotidiano institucional.

Sem dúvida que podemos aprender e construir diversas premissas para lidarmos com a intempestividade do campo de pesquisa a partir das reflexões das pesquisadoras. No entanto, seus trabalhos também assinalam que lidar com esses dilemas é uma tarefa que as crianças e os

contextos vão sempre nos desafiar e escancarar nosso não saber, e proporcionar a invenção de novas possibilidades dentro do limite de nossos saberes e poderes.

Como se discutiu anteriormente, a intenção não foi apenas mapear a produção localizada nos PPGEs e, com base nos dados, delimitar limites cronológicos, problemas e temas, contextos etc. Também nos propusemos a analisá-los tomando como ferramentas algumas discussões e elementos de análise dos discursos científicos desenvolvidos nos trabalhos de Foucault. Diante dessa opção, não poderíamos nos furtar a um processo de crítica dos documentos de pesquisa que *escavamos*<sup>39</sup> nos bancos on-line de arquivos de teses e dissertações das universidades e Capes.

Sublinhamos que fazemos a crítica apoiando-nos em uma posição, em certa medida confortável, de não termos produzido saberes *com* as crianças, embora que mesmo como *apud* as crianças estiveram conosco no movimento dos trabalhos de produzirem saberes *com* elas sobre as diferenças. Mesmo tendo como mote principal um mapeamento das pesquisas, nos furtarmos à crítica seria desrespeitoso para com os trabalhos analisados, no sentido de que “[...] o trabalho de transformação profunda só pode ser feito no espaço aberto e sempre agitado de uma crítica permanente” (FOUCAULT, 2015c, p. 357). E a transformação na forma de produzirmos saberes começando na primeira infância é uma premissa que as pesquisadoras assinalaram nos trabalhos. Um compromisso de transformar o movimento de pesquisa num espaço-tempo que se abre inclusive para a intempestividade das crianças, sem, no entanto, desconsiderar outras formas de produção de saberes. Ao ter em vista que, ao fazer pesquisa *com* as crianças, as autoras se colocaram num curso de transformação e de enunciar outras possibilidades para esse ato.

Por conseguinte, nos detemos aqui a analisar **limites** das pesquisas sobre as perspectivas das crianças tanto no que se refere às diferenças quanto no que é concernente às formas de acessá-las e os enunciados produzidos a partir desses deslocamentos dentro das pesquisas. Um dos limites que se apresentam é escrever sobre as perspectivas das crianças, pois como nos lembra Schütz (2020, p 29, grifos nossos):

Desta forma, a interpretação das culturas infantis será realizada por uma pesquisadora/adulta em que, por mais que haja empenho em ouvir as crianças e compreender os significados atribuídos às suas culturas de pares, de certo modo, **a interpretação sempre será a de um adulto em relação às crianças.**

Diante desse aspecto, é importante lembrar o alerta de Larrosa (2019), que a criança como um outro não cabe medida do nosso saber, poder, e ao exigir uma hospitalidade outra,

---

<sup>39</sup> Aqui nos valem dos “direitos lúdicos da etimologia” (FOUCAULT, 2015b, p. 99).

não se acomoda à medida de nossa casa. Esse é um primeiro limite quando se propõe a pesquisar *com* as crianças: não dá para capturar as suas perspectivas na lógica da ordem do discurso científico. Se “[...] a pesquisa, desde o começo, opta ou não pela ciência” (FOUCAULT, 2016, p. 117), e a pretensão dos Estudos das Crianças e da Infância não é romper com o caráter científico dos seus saberes, a busca é de uma ciência mais sensível à alteridade da infância, uma ciência pelo menos um pouco mais infantil. Esse é um desafio posto nos trabalhos, o de uma ciência que também consiga ser menos centrada na lógica adulta, menos pelo fato de a vontade de saber é inerentemente produzida pela adultez. Diante disso, o intuito não é romantizar a pesquisa *com* crianças como se isso resolvesse os limites do nosso olhar adultocêntrico, essa sempre será uma busca, um vazio, e a consciência desse vazio move pesquisadores e pesquisadoras na busca de ouvir mais atentamente e mais sensivelmente as crianças, com maior abertura à aprendizagem e com a intenção de produzir alguma fratura na nossa vontade de saber e poder em relação às crianças.

Essa tentativa de deslocamento impõe dois limites que algumas pesquisas não conseguiram ultrapassar e outras que estabeleceram um trânsito entre eles e que são relacionados a sistemas de exclusão que delimitam o que pode ser dito ou não como discurso científico (FOUCAULT, 2012). Esses limites são reconhecidos nos trabalhos:

Dessa forma, entende-se que com as metodologias participativas as crianças são parceiras no trabalho de interpretação do mundo, o que se desdobra em considerar sua ação e em ouvir suas vozes a todo o instante. Entretanto, não é possível descartar os desafios que essa ação apresenta: se por um lado consiste em uma inovação metodológica em relação às crianças, que nos incita à criatividade para pensar em estratégias e ferramentas adequadas para a investigação, por outro é preciso que **nos dispamos da nossa posição de autores exclusivos do processo** para assumirmos uma posição de parceria com as crianças durante a pesquisa. (MORAES, 2019, p. 44).

Há dois limites que se impõem àqueles que se propõem pesquisa com crianças, o de **não subestimá-las**, ou seja, tomá-las como inocentes, puras, livres de julgamentos de valor, de preconceitos, e também de não colocá-las em outra margem, totalmente oposta, qual seja a de que elas terão opinião sobre tudo, mas o farão aos moldes do adulto. Pesquisar com crianças, isso eu senti na pele durante toda a pesquisa, é pensar sobre o impensável, é esperar pelo inesperado, pois as crianças, elas vivem nesse limite entre a realidade e fantasia, entre o que os adultos esperam delas e o que elas esperam de si mesmas, elas negociam esses limites, mas talvez não com a prepotência do adulto, e sim com sua curiosidade, com sua vontade de descobrir o que não estão posto, o que está além daquilo que nós, em nossas posições adultocêntricas, conseguimos enxergar. (BISCHOFF, 2013, p. 102).

O primeiro limite remete ao ensaio de formas mais centradas nas crianças, que indiquem caminhos que permitam despir o olhar da adultez, embora, como destaca Schütz (2020), a interpretação é sempre a partir desse olhar, tratando-se então de um limite que não pode ser burlado totalmente, mas pode produzir algum curso de resistência, de subversão. O outro limite se relaciona ao primeiro, e consiste na dificuldade de nos despirmos da lógica adulta, da posição

de autoria exclusiva do processo, e por vezes isso gera ações que subestimam a capacidade das crianças de pensar sobre o que estamos investigando, de oferecer mais informações sobre suas perspectivas, mesmo diante de um tema ainda permeado de preconceitos, desigualdades, estratégias de controle e táticas de interdição, como são as discussões sobre as diferenças.

A pesquisa *com* crianças busca linhas de fuga para romper com esses limites e mesmo na pesquisa com outros grupos geracionais há que se ter cuidado na geração e análise dos dados, porquanto a teoria é que tem que se adaptar aos dados, e não o contrário. Essa ponderação se relaciona também com o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, que permitem questionamentos das respostas dadas, pois ao inserir perguntas abertas como forma de geração de dados é possível confrontar as ideias que são lançadas num primeiro momento, não no sentido de induzir a resposta, mas de buscar mais elementos acerca das perspectivas de quem responde. Heloisa Szymanski (2018, p. 14) destaca que “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Diante disso, inserir outras questões com base nas respostas das crianças pode ser uma oportunidade para que elas elaborem melhor suas ideias, se questionem, argumentem. Mesmo sua recusa em continuar a conversa também indica elementos para se pensar sobre sua relação com o teor da conversa.

Nos trabalhos analisados, a entrevista semiestrutura foi desenvolvida nas rodas de conversas, que utilizaram diversos recursos como ponto de partida: filmes, imagens etc. Quando se trabalha com rodas de conversa há uma abertura para o conflito de ideias entre as crianças, o que pode permitir mais elementos para perceber como elas enunciam e negociam suas ideias. Nesse sentido, é preciso tanto se despir um pouco mais da nossa lógica, que muitas vezes implica ir a campo para validar nossos pressupostos sobre as crianças quanto não subestimar a capacidade que elas têm de analisar seus pensamentos e de seus pares.

Como exemplo, há os diálogos sobre artefatos de menina e de menino recorrente nas pesquisas sobre relações de gênero na Educação Infantil. No quadro a seguir são apresentados exemplos de duas pesquisas; em uma foi utilizada a entrevista individual com perguntas sobre os brinquedos que as crianças gostavam, os locais da instituição que mais gostavam de brincar, que tipos de brincadeiras etc. Nesses momentos, as respostas das crianças não geravam novas perguntas, mesmo diante de respostas curtas. Esses poderiam ser momentos de continuar o diálogo, de abrir espaço a partir das perguntas, para que as crianças falassem mais sobre suas ideias. No outro trabalho é utilizada a conversa em grupo, e a pesquisadora inclusive utiliza na pergunta informações de falas anteriores das crianças.

Quadro 11 – O que pode uma pergunta?

Entrevista	Roda de Conversa
<p>E existe algum brinquedo que a menina não pode brincar? E(M): <i>Existe.</i> Qual que é? E(M): <i>Carrinho e, e (pausa) motinha.</i> E por que que elas não podem brincar com esses brinquedos? E(M): <i>Porque elas já têm os brinquedos delas pra elas brincar.</i> E existe algum brinquedo que o menino não pode brincar? E(M): <i>Existe.</i> Qual que é? E(M): <i>As bonecas.</i> Por quê? E(M): <i>Porque os menino já têm as coisas deles pra eles brincar. Um carrinho e motoquinho.</i> Existe algum brinquedo, ML(F), que a menina não pode brincar? ML(F): <i>Não.</i> Não? E existe algum brinquedo que o menino não pode brincar? ML(F): <i>Não.</i> Existe algum brinquedo que as meninas não podem brincar? G(F): <i>Existe não.</i> Hã? G(F): <i>Não existe.</i> Existe algum brinquedo que o menino não pode brincar? G(F): <i>Pausa</i> Hã? G(F): <i>Não.</i> Existe algum brinquedo que a menina não pode brincar? É(M): <i>Inaudível.</i> Hã? É(M): <i>Não.</i> E existe algum brinquedo que o menino não pode brincar? É(M): <i>Não.</i> [...]</p> <p>Finalmente perguntamos com que brinquedo os meninos e meninas brincam, meninos e meninas afirmaram que os meninos brincam com carrinho e meninas brincam com boneca, mostrando com isso que há uma delimitação identitária constituída na relação da criança pelo brinquedo, seja para autoafirmar-se ou para relevar identidades que confirmam expectativas sociais delimitadas por gênero.</p>	<p><b>Pesquisadora:</b> <i>Aí vocês falaram que ele veste um vestido rosa. Aí assim, tem roupa que é de menino e que menina não pode usar?</i> As crianças não respondem. <b>Pesquisadora:</b> <i>Vestido, menino pode usar?</i> <b>Crianças:</b> <i>Não!!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>por quê?</i> <b>Liana:</b> <i>Porque todo mundo manga.</i> <b>Adson:</b> <i>Aí pode virar gay!</i> <b>Any:</b> <i>Porque vestido é de menina! [...]</i> <b>Laiana:</b> <i>E os meninos não gostam!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>E os meninos não gostam? E, se for uma roupa de menino, rosa?</i> <b>Adson:</b> <i>Nãaaao!</i> <b>Pesquisador:</b> <i>Se for uma cor rosa, ele pode usar?</i> <b>Any:</b> <i>Pode!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Pode, Any?</i> <b>Any:</b> <i>Depende do que for!</i> <b>Adson:</b> <i>Vira gay, vira gay!</i> <b>Any:</b> <i>Depende do que for! Depende do que compra e depende do que dá pra comprar! Se a pessoa não tiver muito dinheiro e a roupa for barata, aí se rosa vai ter que comprar, né? Porque se a pessoa tem pouco dinheiro e não pode comprar roupa, outra roupa, então tem que comprar!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Ah, tem que comprar!</i> <b>Any:</b> <i>É!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Tá certo, então! Você compraria, Olavo, uma roupa, rosa?</i> <b>Ollavo:</b> <i>Eu? Eu não!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Uma camisa e... uma calça?!</i> <b>Olavo:</b> <i>Eu não!</i> <b>Adson:</b> <i>Aí vai vi... aí vai...</i> <b>Any:</b> <i>Meu tio tem uma roupa rosa!</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Ah, seu tio tem uma roupa rosa?</i> <b>Any:</b> <i>Tem uma camisa rosa! E ele não implica com ninguém.</i></p>

Fonte: Transcrição de trabalhos analisados.

Tanto a entrevista quanto a roda de conversa são possibilidades de geração de dados com as crianças, no entanto, percebe-se nesses exemplos que insistir na pergunta e confrontar as respostas das crianças são ações que podem ampliar suas contribuições para a pesquisa e também possibilitar experiências para as crianças de repensarem a respeito de suas ideias, ou de explicá-las, então, insistir na potência das perguntas amplia o diálogo. Outro elemento para se pensar na utilização das perguntas nos dois contextos é que na roda a pergunta essas podem ser direcionadas para que as crianças confrontem seus argumentos, reiterem ou mudem o

pensamento. No segundo exemplo, a pesquisadora não se conforma com respostas, ela insiste na pergunta, procura entender melhor a resposta de Any, depois utiliza o argumento dela para insistir na pergunta às outras crianças.

Se refletimos que é preciso escutar e olhar as crianças com mais sensibilidade, também precisamos nos questionar por que temos facilidade em “[...] encerrarmos essa escuta e como facilmente podemos perder a oportunidade de escutarmos com seriedade o que as crianças nos dizem” (CARVALHO; BERLE, 2021, p. 16). Então, diante do diálogo com as crianças no exemplo da entrevista e levando em consideração o exercício de pensamento de Kohan (2021, p.46) ao afirmar: “Parafrazeando Paulo Freire, quanto mais se pergunta, mais se pergunta”, que outras perguntas seriam possíveis para se perguntar mais, nesse contexto? Poderiam outras perguntas estender a conversa? Insistir no perguntar a partir das respostas das crianças poderia gerar outros exercícios de pensar das crianças, ou que elas também se perguntassem? Como podemos, como pesquisadoras e pesquisadores da infância, aprender com a experiência desse trabalho? O que pode uma pergunta? Perguntamos por curiosidade ou para obtermos respostas que validem o que acreditamos já saber?

As experiências que temos com as crianças pequenas são marcadas pelas perguntas, ao analisarmos os gestos das crianças em relação ao engajamento nas pesquisas, e que foram gestos carregados de perguntas: o quê? por quê? posso? pra quê? – inclusive, já é conhecido que as crianças nem sempre se satisfazem com nossas respostas, e insistem no “por quê?” – seria o caso de aprendermos com elas a seguir procurando não “o quê”, mas o “por que e como” em nossas pesquisas *com* elas?

Outro aspecto que se pode questionar é sobre o processo da pesquisa como tempo. O contexto de produção científica no Brasil cerceia o tempo da experiência da pesquisa *com* as crianças? Essa pergunta se relaciona a uma conjuntura de poucos investimentos na produção científica no nosso país, que força pesquisadoras e pesquisadores a exercerem diversas atividades ao mesmo tempo que pesquisam, gerando um tempo cronológico que impede um tempo de maior presença em campo. Será, também, que a forma que estamos pensando sobre o percurso metodológico, de maneira linear, tem impedido que voltemos às conversas com as crianças para novas perguntas ou refazê-las? Se o tempo da coletividade, do estar com os pares é um tempo de brincar, conversar, rir, dançar e tantas outras possibilidades, será que entrevistá-las isoladamente não seria uma dificuldade para o diálogo, visto que podem dar respostas rápidas e curtas para rapidamente voltarem para suas atividades coletivas? Se esse for o caso, seria mais interessante a roda de conversa com as crianças?

Kohan (2021, p. 124-125) reflete sobre o tempo, afirmando:

Distingamos dois tempos principais: por um lado, a) o tempo do relógio e do calendário, o das instituições educativas, dos programas e cronogramas; por outro, b) o tempo da infância, do brincar e do perguntar; são os tempos que os antigos gregos chamavam de *khronos* e *aión* (Kohan, 2004). O primeiro é um tempo sem presente, pois é a numeração do movimento e sua ordenação em passado e futuro, o movimento que já passou (passado) e o que ainda está por vir (futuro). Nesse tempo, o presente é apenas instante, dobradiça, agora; já o segundo é um tempo sem movimento, puro presente, duração.

Sendo *khronos* o tempo das instituições e dos cronogramas, algumas questões apresentadas nos trabalhos são decorrentes dos limites desse tempo, pois o tempo das crianças é o *aión*, se desdobra, se estende. Há também o *kairós*, que pode ser entendido como o tempo da oportunidade, do momento crítico. Se a temporalidade da infância se estende, precisamos criar o *kairós*, aproveitar o tempo como oportunidade, abraçá-lo como oportunidade de continuar perguntando, de respeitar o tempo do encontro, que nem sempre é colocado como oportunidade no tempo *khronos*. E, nos limites do tempo *khronos*, é preciso pensar em outras formas de se criar o tempo-espaço, para que as crianças possam estender o tempo do encontro com a alteridade, com a possibilidade de livremente experimentar o encontro com as diferenças e a hospitalidade nas brincadeiras com o Outro.

Kohan (2021), ao lembrar que escola deriva do grego *shkolé* (tempo livre), e Haddad (1997), ao pensar sobre os espaços da Educação Infantil como um dos contextos privilegiados de socialização das crianças, que numa conjuntura mais ampla não possuem muitos cenários de encontros com o Outro, apontam elementos para que nos indaguemos sobre qual o tempo-espaço que estamos oferecendo para nossas crianças. E, nesse sentido, estamos pensando no tempo livre entre pares, no exercício de poder que só é possível entre sujeitos livres que possam dispor de um campo de possibilidades para experienciarem diversas condutas, reações e comportamentos (FOUCAULT, 2010). Então, as crianças precisam de tempo livre, livre dos limites dos adultos. Zortéa (2007, p. 212-213), ao refletir que as experiências mais valorizadas no espaço-tempo das instituições educacionais para as crianças, são as controladas pelas pessoas adultas, assinala que:

Ainda que se trate do contexto da educação infantil, em que a socialização e o brincar são aceitos e anunciados como alguns de seus importantes objetivos, parece que uma das “partes” que constituem a socialização, as aprendizagens mais formais, as chamadas “pedagógicas” ou “dirigidas”, ainda são mais valorizadas. Seria porque estas somos nós adultos quem propomos, então temos certeza de nossa autoria, o que nos ajudaria a sentir-nos “professores de fato”? (ZORTÉA, 2007, p. 212-213).

Essa ausência de tempo livre para que as crianças possam ter mais experiências entre pares pode não apenas limitá-las na vivência das culturas infantis, mas também tem se configurado como um limite para as pesquisas *com* crianças. Um limite que interdita algumas possibilidades metodológicas em campo e também restringe a discussão sobre essa perspectiva



de pesquisas, especialmente no que se refere aos processos de convivência das crianças com as diferenças. Talvez por isso nos tenha surpreendido a associação entre a etnografia e as pesquisas *com* crianças, ao mesmo tempo que houve uma maior incorrência de momentos de intervenção das pesquisadoras, especialmente com atividades propostas e controladas por elas, do que tempo em campo de observação das crianças nos seus contextos.

Algumas questões podem nos mobilizar na continuação do pensar sobre a produção de saberes com as crianças: é possível escrever sobre as perspectivas das crianças sobre as diferenças a partir de alguns encontros com elas? Algumas atividades propostas e com temporalidade controlada por adultas e adultos nos autorizam a falarmos e pensarmos sobre as diferenças pela ótica das crianças? Como é possível ter mais tempo escutando e observando sensivelmente as crianças, se nossas instituições não abrem muito espaço para o tempo livre das crianças? Ou, ainda, como garantir mais tempo livre para nossas pesquisadoras e pesquisadores estarem juntos com as crianças no processo de pesquisa?

Temos falado e escrito sobre a necessidade de vivências de mais experiências e menos técnica: infância como experiência; educação como experiência; pesquisa como experiência; pensamento como experiência... No entanto, como adverte Benjamin (2012), não há uma clareza se as experiências estão em baixa, ou que não aspiremos novas experiências, mas que talvez haja uma pobreza de experiência. Será que estamos fazendo dos nossos encontros com o Outro apenas experimentos? Como sinaliza Larrosa (2002, p. 28):

[...] a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (LARROSA, 2002a, p. 28).

Nessa direção, estamos fazendo também da educação, da infância e da pesquisa um experimento apenas? Esse questionamento parte da relação entre tempo e experiência. Haverá a experiência da escuta sensível das crianças sem desprendermos tempo para isso? Pois, como afirma Larrosa (2002, p. 19):

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Paciência, tempo, espaço, olhar mais devagar e escutar mais devagar, não encerramos tão rapidamente o diálogo com as crianças. Parar para pensar sobre outras possibilidades de

tempo e espaço, para que as crianças brinquem mais devagar, se encontrem mais devagar, tenham um tempo mais *aión* para serem livres entre elas. Parar para pensar em outro trânsito entre os tempos *khronos*, *kariós* e *aión*, para quem ouse pesquisar *com* e sobre as crianças, para quem queira fazer de qualquer pesquisa uma experiência. Parar para pensar em formas de garantir um espaço-tempo de quem pesquisa em campo, para suspender o automatismo das regras e interdições da produção do saber científico e possa cultivar a sensibilidade de olhar, escutar, falar, aprender e cultivar a arte do encontro com mais lentidão. Com caminhos mais abertos ao descaminho. Lentidão que necessariamente não significa estender o tempo *khronos*, mas vivenciá-lo com mais presença quando estivermos com as crianças, delimitá-lo de maneira mais ampla na nossa cronologia de pesquisa. E, além disso tudo, precisamos lutar para garantir a quem pesquisa condições materiais, no intuito de que essa imersão seja experienciada com mais cuidado e que decorra de maneira mais “*aiónizada*” em campo.

A forma de lidarmos com os limites da temporalidade em campo talvez esteja relacionada a alguns limites na escrita do que foi visto, ouvido e sentido com as crianças em campo. Talvez sejam nossa lógica e política de vontade de verdade, nas quais as crianças se recusam a se enquadrar, e com a falta o tempo de criarmos formas diferentes de produção de saber *com* as crianças. Nossas intenções de escrever *com* elas nem sempre se configuram num diálogo *com* e *entre* elas. Como estamos lidando com os limites da ordem do discurso na nossa escrita, na composição dos documentos como monumentos de nossos diálogos com as crianças?

Será que a pesquisa, tendo seu início e desenrolar infantil, mas sua escrita, mesmo sendo a partir de um processo metodológico *com* as crianças, seguindo uma ordem apenas adulta, tem limitado nossa escrita *com* as crianças? Será que essa lógica apenas adulta tem induzido uma “tradução” das vozes das crianças que “*enjanela*” suas participações nas pesquisas? No trabalho de Zortéa (2007, p. 61) localizam-se questões que vão nessa direção:

No momento da qualificação do projeto desta pesquisa fui desafiada pela banca a deixar que as crianças descessem das “janelas”, como chamei ali as pequenas histórias, em forma de vinhetas, que contava ao longo daquele trabalho. Parece-me que as crianças desceram das janelas e invadiram não apenas este trabalho, mas minha vida durante muito tempo. Por isso, me causa certo estranhamento estar até aqui como que “introduzindo” sua entrada, sinto como se as crianças ainda estivessem até este momento da escrita espiando pela fechadura. Mas, encaro isto como uma “preparação” necessária, daquelas que fazemos quando aqueles que vão chegar nos são muito caros. Talvez, depois de estar tão perto delas fisicamente na escola e passar tantos meses envolvida na análise do que vivi com elas – portanto ainda com elas – seja natural que sinta deste modo sua falta, agora, na escrita destes primeiros capítulos.

Embora esteja discorrendo num trecho do trabalho antes da análise dos dados, duas metáforas da autora podem nos fazer pensar sobre nossas escritas. A primeira é sobre fazer com que as crianças desçam das janelas que emolduram sua presença na nossa escrita, que enfeitam

ou lançam feixes de luz nos nossos trabalhos. A segunda é sobre deixar as crianças “espiando pela fechadura”, portanto, tendo uma participação ou visão limitada do que estamos produzindo *com* elas.

Pensemos nas janelas como pequenos quadros nos quais as crianças se fazem presente nos textos; também nos enunciados que são mobilizados nos trabalhos acerca da pesquisa *com* crianças e que se relacionam a autoras e autores que mencionam a análise interpretativa como potencial forma de escrita, para registrar as óticas das crianças acerca de suas relações com o mundo, com seus modos de ser e estar no mundo. “Descrição densa” – esse é um enunciado recorrente no campo das pesquisas *com* crianças, que se atrela à indicação de que a etnografia é um potente método para se estar em campo com as crianças. Esses enunciados remetem frequentemente a Clifford Geertz (2015, p. 7) no livro *A Interpretação das Culturas*, sendo citado exaustivamente o enunciado: “a etnografia é uma descrição densa”. Embora a etnografia ou a inspiração etnográfica tenha aparecido em grande parte dos trabalhos, não foram encontradas muitas menções ao processo dessa descrição densa, ou reflexões de eventuais dificuldades de escrever sobre as crianças ou *com* as crianças, como registrado no trabalho de Zortéa (2007).

Foram identificados os seguintes enunciados: “escrita como descrição”; “a escrita etnográfica se propõe a descrever uma realidade em movimento”; “observação descrita de maneira densa”; “escrita etnográfica”. No entanto, ainda há dificuldade de “*desjanelar*” as crianças nos trabalhos. Elas ainda aparecem em pequenos quadros, em meio a tantas falas adultas. Essa dificuldade remete a uma necessidade de se estar sempre estabelecendo o diálogo entre os autores e autoras “consagrados” como sujeitos que podem enunciar um dizer verdadeiro.

Decerto que não estamos advogando que não precisamos de referências para o nosso fazer investigativo com as crianças. São essas referências que, ao trazerem suas experiências e reflexões sobre a relação entre infância e pesquisa, entre crianças e produção de saberes, assinalam possibilidades para fazermos da pesquisa uma experiência enriquecedora no encontro com as crianças. Embora a etnografia seja considerada na literatura dos Estudos das Crianças e da Infância como uma perspectiva privilegiada para a investigação sobre os modos de ser e estar no mundo das crianças, não há uma defesa de que seja um único método possível. Contudo, acreditamos que tanto o tempo de pesquisa quanto o tempo livre infantil impõem limites para que as crianças não desçam das janelas nos nossos trabalhos.

Barbosa (2006) discute o processo de institucionalização e rotinização da educação da infância, da pedagogia das rotinas. Por vezes, essa rotinização é tão marcada por atividades de

controle de adultos que pesquisadoras precisam criar espaços, tirando as crianças do contexto, por não haver espaço para uma etnografia de seus modos de estar em grupo e suas perspectivas do mundo que as cercam. Se autoras e autores como Ferreira (2004), Graue e Walsh (2003), Corsaro (2011) e Fernandes (2004) destacam a riqueza de observar e ouvir as crianças em seus contextos, nem sempre a “pedagogia das rotinas” (BARBOSA, 2006) permite tempo suficiente de escutar e observar as crianças. Então, cabe a todas e todos que pesquisam sobre e com as crianças, se perguntarem o quanto a produção consequente de saberes tem interferido nas instituições para garantir melhores contextos para as crianças? Como estamos nos engajando, a partir de nossas pesquisas, nas discussões, no chão das Instituições de Educação Infantil, sobre a produção de contextos mais diversos, para que as crianças vivenciem suas culturas de pares com mais liberdade?

No que se refere à outra metáfora de Zortéa (2007), sobre as crianças espiarem pela fechadura, nos remete a pensar o lugar de direito das crianças dentro das pesquisas. Seu lugar de fala e de conhecer o que estamos dizendo sobre elas.

Anteriormente se discutiu sobre a assertiva “dar voz às crianças”, tão presente nos trabalhos e no campo dos Estudos das Crianças e da Infância. À luz dos trabalhos, é possível afirmar que as crianças já têm vozes, as quais são múltiplas, babélicas. Como destaca Malaguzzi (2016), as crianças têm cem linguagens. Nesse contexto, seria o caso de “dar ouvidos” às crianças, pois elas tomam para si a palavra, a participação, o engajamento nas pesquisas. As linguagens das crianças por vezes não estão colocadas apenas como janelas, mas as próprias crianças “olham pela fechadura” o diálogo entre adultos sobre sua participação na pesquisa.

Dessa forma, a descrição densa que não conseguimos realizar, “enjanela” as vozes das crianças; por outro lado, também as deixam de fora do bojo do texto, pois a partir das “janelas” vamos estabelecendo inúmeros diálogos entre adultos. Há mais espaço para adultos “analisarem” o que as crianças dizem do que espaço para a narração do que elas disseram e viveram no momento da geração de dados. Chegamos a afirmar que buscamos “um diálogo teórico que legitime as falas das crianças<sup>40</sup>”. É como se a fala das crianças precisasse estar sempre sob a chancela das falas de adultos, sobre a sombra do discurso científico da adultez. Como se sua fala precisasse o tempo todo ser validada para se transformar num dizer verdadeiro. Chegamos a “falar por elas” em texto que se baseou em oito encontros de uma hora cada, apenas isso. Uma pequena fresta do que as crianças vivenciam e, nesse aspecto, também nos colocamos a olhar e ouvi-las “espiando pela fechadura”.

---

<sup>40</sup> Trecho do resumo de um dos trabalhos analisados.

Malaguzzi (2016, p. v) nos lembra que “A criança tem cem linguagens (e depois cem cem, cem) [...]”. E, Larrosa (2019, p. 229) afirma: “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua”. Atrelando essas duas afirmações às reflexões sobre a escrita e a presença das crianças apontadas por Zortéa (2007), é possível oportunizar elementos para pensarmos diferentemente em nossas pesquisas e escritas.

Se as crianças são esses seres que não entendem a nossa língua<sup>41</sup>, mas possuem uma multiplicidade de línguas, qual seria nosso papel ao escrever sobre a vida delas e suas perspectivas? Teríamos que as traduzir, interpretá-las? Como realizar esse empreendimento sem transformar nossa escuta numa busca de circunscrever as crianças à nossa língua? Larrosa (2014, p. 82) ressalta que “[...] escutar talvez exija também a disposição de perder a própria língua e a perder a própria cidade”; talvez, nessa direção, escrever com as crianças seria uma forma de hospitalidade, adaptando nossa língua e nosso espaço para hospedar a criança e sua babélica linguagem, suas formas ativas e criativas de apropriar-se da “nossa cidade”. Abrir espaço para que as crianças nos direcionem para outras formas de escrita – e para uma escrita mais infantil há que se criarem tempo e espaço para esse fim, pois, como nos interroga Kohan (2021, p. 53):

O que está acontecendo com nossa escrita infantil? Felizmente, ainda estamos a tempo de voltar à infância: ou melhor, sempre há um tempo sem idades para podermos habitar a infância. Basta lembrar e atentar para a infância do mundo. Ensaíamos esse tempo para terminar infantilmente de escrever: o que faz afinal a infantilidade de uma escrita? Sua forma? Sua vida? Seu tempo? Onde está presente a infantilidade da escrita? Em que tempo vive uma escrita infantil?

E essa escrita infantil pode ser tanto uma forma de propormos infantilmente outros exercícios de pensamento advindos da inventividade, curiosidade e criatividade das crianças, quanto também pode constituir um modo de registrar a infância real que se apresenta. Mas, uma escrita infantil não seria mesmo esse misto de sonhos e realidade no qual as crianças vão tecendo seus mundos?

Nossa intenção nesta subseção não foi de desconstruir ou defender o fim da ordem do discurso científico vigente, tampouco fazermos juízo de valor sobre seus pressupostos. O próprio campo discursivo das pesquisas *com* crianças não pretende superar a lógica da produção de saberes, mas apontar formas de adaptação a essa lógica que acolham as crianças nas suas diferenças em relação aos outros grupos etários. Nessa direção, as pesquisas *com* crianças

---

<sup>41</sup> Nosso discurso científico, nossa linguagem técnica, nossos rituais e espaços de produção, validação e disseminação do que produzimos a partir delas.

utilizam os enunciados, que são efeitos e ao mesmo tempo uma condição de existência dessa ordem, para subvertê-los, para que pesquisadores, pesquisadoras e crianças não sejam tão dominados no processo de pesquisa, possibilitando assim a abertura de espaços para outras formas de inteligibilidade, para fugas em maior ou menor medida quanto ao automatismo que permeia certos discursos científicos. Sermos pesquisadoras e pesquisadores, mesmo que um pouco mais infantis, é um dos aspectos da **potência** das pesquisas *com* crianças.

Dizem os e as psicanalistas que a adultez é composta por restos e rastros da infância, então pesquisar *com* as crianças, e aqui damos ênfase nas perspectivas das crianças sobre as diferenças, é de algum modo trazermos positividade e novas significações para esses rastros da infância. Também pode ser a possibilidade de viver a infância para além do tempo *khronos*, trazer a infância como *aión* para nossas relações *com* as diferenças, *com* as crianças, *com* o ato da pesquisa, *com* nossos pares, *com* o Outro. As pesquisadoras dos trabalhos analisados apontam elementos nesse sentido, por meio da potência das pesquisas *com* crianças, mesmo com os limites e desafios próprios da produção de saberes e das experiências humanas. Pensar em diferentes possibilidades contribui para a concretização das mudanças. Foucault (2015c, p. 356-357) relaciona pensamento e mudança, ao afirmar:

O pensamento, isso existe além e aquém dos sistemas e dos edifícios do discurso. É alguma coisa que às vezes se esconde, mas sempre anima os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento, mesmo nas instituições mais bobas, há sempre pensamento, mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em expulsar esse pensamento e tentar mudá-lo: mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos mais simples. [...]

Em compensação, a partir do momento em que começamos a não mais poder pensar nas coisas como nelas pensamos, a transformação torna-se, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e absolutamente possível.

Pensar diferentemente, pensar em como fazer de outros modos, requer rigorosidade. No entanto, no decorrer deste trabalho temos falado em flexibilidade, diversidade, movimento, e paradoxalmente estamos falando também de rigorosidade. Mas não estamos aqui defendendo uma rigorosidade positivista, mas no sentido de aproximarmos mais o que fazemos do que escrevemos, que as nossas inspirações em outras e outros pesquisadores da infância sejam mais próximas do que fazemos. É buscar dentro do possível diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2001). É uma rigorosidade com nossas referências e com o que propomos investigar com as crianças, e essa rigorosidade demanda atentar mais ao que dizem nossas e nossos interlocutores na preparação para estarmos em campo, e especialmente o tempo que desprendemos para estar com elas e a forma como escrevemos com elas. Isso requer atentarmos constantemente sobre o que se tem produzido, para aprendermos com quem já tem

a experiência. Localizarmos os desafios para a encontrar as crianças e evidenciarmos os vazios que nossas pretensões de as capturar continuam a criar. Continuarmos a perguntar e a manter viva a curiosidade sobre as crianças, “esses seres selvagens que não conhecem a nossa língua”, e sobretudo aprender com elas.

*Retorno no final do ano a convite da professora e das crianças para uma festa de encerramento do Jardim [...] Vou até o refeitório. Assim que entro, Laura quer saber se sei seu nome. Dou-me conta que as dúvidas dela e de outras crianças eram semelhantes às minhas. Temia que nem se lembrassem de mim, não soubessem mais meu nome. Outros se aproximam e também querem saber se sei seus nomes. É um teste, um “teste afetivo”. Ainda sabemos os nomes uns dos outros. “Eu sei teu nome. Tu é a Ana!”. Revivemos um ritual que se repetiu algumas vezes ao longo da pesquisa. Saber o nome do outro tem valor, significa que não nos esquecemos uns dos outros. Diane me estende a mão com um sorriso que quase posso sentir fisicamente. Muitos abraços ... Maitê pela primeira vez me pede um colo! A menina que parecia sempre tão “grande” também precisa de colo. Estava pronta para a festa, cheia de cachos no cabelo, com um vestido até os pés, branco com enfeites no peito ... Laura pergunta se no pátio pode desenhar no meu caderno. Outros fazem o mesmo pedido. Hoje não tenho o caderno comigo [...] Pergunto se lembram porque eu vinha aqui na escola tantos dias. Antônio responde: “Tu vinha vê como a gente brincava e tu escrevia como a gente brincava”. Digo, então, que estou lendo o que escrevi, olhando os seus desenhos e combino que quando terminar o “livro” que estou escrevendo venho mostrar a eles. Pareceram orgulhoso, animados com a ideia. Explico que trouxe um presente e que preciso fazer um agradecimento a eles. Pergunto porque acham que estou agradecida. A resposta vem rápida: “Porque a gente te deixava brincar na casinha, na areia ... e tu via como a gente brincava!” Sigo dizendo-lhes que agora aprendi com eles mais sobre as crianças. Muito mais, na verdade! Explico porque escolhi o bloco e as canetas para presentear-los. Ouviam-me atentos, sorridentes. Esta conversa parecia fazer tanto sentido! Com muita tranquilidade esperaram que eu entregasse o presente a cada um, beijos, abraços apertados ... Enquanto uns perguntavam “Pode levá para casa?”, outros já começavam a desenhar na mesma hora. Jonatan me agradeceu muitas vezes. Alan diz que acha que vai guardar para o ano que vem, para a primeira série... Eu também vou guardar para o ano que vem e para o outro e talvez para todos os próximos anos que virão, o que generosamente me ensinaram estas crianças*

*(D. C. de dezembro de 2006).*

Ana Maira Zortéa



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja possível identificar o enunciado “dar voz às crianças”, no discurso sobre as pesquisas *com* crianças, elas não precisam que lhes demos voz; os trabalhos analisados nos assinalam o quanto as crianças tomam a palavra, se colocam, buscam estratégias e gestos que garantam suas vozes, então talvez o enunciado mais próximo do que ocorre fosse “dar ouvidos às crianças”. Comumente escutamos a frase “não dê ouvidos a fulano”, quando algum discurso é tido como não relevante, que não deve ser levado em conta, dessa forma, a expressão poderia ser “dar a voz às crianças” no sentido de que suas vozes não devem ser interdidas, devem ser levadas em consideração. Desenvolver uma escuta que é sensível às diversas linguagens da criança, que escuta também a partir dos olhos, de olhares atentos às suas expressões corporais, suas interações entre pares e com as outras gerações, suas formas sensoriais de relação com o outro e com o mundo que as cercam.

Mesmo que no movimento desta pesquisa só tenha sido possível “olhar” para as crianças e “ouvi-las” partindo-se dos olhares e escuta de outras pesquisadoras, saberes produzidos nos trabalhos *com* as crianças nos indicam o quanto essa mudança na forma de produção de discursos científicos possibilita um trânsito mais rico de colaboração entre crianças e adultos na construção de novas formas de ser e estar no mundo, mas, sobretudo, de conviver com o Outro, e diferentes formas de pensar diferentemente do que se pensa.

As pesquisas com crianças enunciam um discurso de busca por romper com um modo de produzir saberes que é eminentemente adultocêntrico. Esse discurso não pretende desqualificar os saberes produzidos numa ótica adulta do ato de investigar o que as crianças pensam e como interagem com o mundo. Tampouco afirmar que as rupturas nos discursos e formas de produzir saberes com as crianças têm dado conta de romper totalmente com elementos e sentidos da pesquisa centrada nos saberes adultos, talvez isso nem seja possível totalmente. No entanto, essa ruptura nos enunciados sobre as pesquisas no campo da infância, bem como a busca de metodologias ligadas a estratégias de poder menos desiguais, tem possibilitado a produção de saberes outros com as crianças, produzindo um potente berço de outras perspectivas sobre nossas conexões com as diferenças; e como os processos educativos podem oportunizar rupturas nos discursos e dispositivos utilizados na convivência com e nas diferenças. Afinal, a própria relação adulto-criança é uma relação de alteridade, relativa à diferença de geração, poder e forma de perceber o mundo.

As contribuições de Foucault nesta pesquisa foram utilizadas como lentes para enxergar os jogos de poder e relações no discurso científico que estamos produzindo acerca das

perspectivas das crianças sobre as diferenças, e da própria participação das crianças nesse discurso. Mas também para trazer à luz as relações de poder, nessa produção, que não envolvem apenas as crianças e os adultos, mas dispositivos que envolvem práticas discursivas e não discursivas que trazem condições de possibilidade e também formas de chancela e interdição dos discursos infantis nas pesquisas.

Quando se analisam os enunciados a partir da sua estreiteza e seus feixes de relações (FOUCAULT, 2013a), pode-se apontar uma gama de saberes que têm sido produzidos sobre as crianças e que têm circulado no campo da educação da infância e dos estudos da criança e da infância.

Como pode ser visto na seção 6, as brincadeiras foram um dos aspectos privilegiados da cultura infantil para observação e registro das perspectivas das crianças sobre as diferenças, sendo as brincadeiras em contexto ou brincadeiras em espaços controlados pelas pesquisadoras. Os enunciados identificados nas conclusões dos trabalhos (seção 7), assinalam que, mesmo em distintas posições geográficas<sup>42</sup>, as crianças operam estratégias para lidar com as noções de diferenças que percebem pela perspectiva dos discursos da geração adulta.

Esse caráter estratégico de luta e rebeldia dentro das relações de poder e das estratégias de dominação dos adultos – regras, normas, autoridade, mas também controle dos sentidos e concepções – é vivenciado pelas crianças não apenas no que se refere às relações de gênero, étnico-raciais, relações entre crianças PCD e não PCD e relações com as diferenças estéticas, mas são estratégias também experienciadas nas relações com outras diferenças, e com outros aspectos das experiências infantis, aspecto que tem sido evidenciado em diversos contextos de pesquisas, especialmente no campo da Sociologia.

Cabe ressaltar que os saberes produzidos nos trabalhos foram produzidos conforme o ponto de vista das periferias das cidades e também de territórios camponeses. Assim, os contextos geográficos das crianças são imersos de maneira mais profunda no que se refere à interseccionalidade de classe, raça, gênero, território etc. Essas crianças experienciam as diferenças como uma potência, mas também como desigualdades estruturais arraigadas na nossa sociedade.

Cláudia Araújo (2008, p. 318), ao refletir sobre a importância e responsabilidade das pessoas adultas na mediação das relações entre as crianças, ressalta que: “A criança aprende

---

<sup>42</sup> As pesquisas realizadas em cidades de quatro das cinco regiões do país: Maceió-AL; Ananindeia-PA; Augusto Corrêa-PA; Vilhena-RO; Santa Leopoldina-ES; São João Del-Rey-MG; São Paulo-SP; Alvorada-RS; Portão-RS; Porto Alegre-RS; Santa Maria-RS. Como é possível conferir na seção 6, essas pesquisas estão vinculadas a PPGEs de universidades de todas as regiões do Brasil.

com as próprias experimentações, mas, antes de tudo, é suscetível a mudanças e às influências educativas, razão pela qual são capazes de assimilar as intervenções dos pais e professores com tamanha rapidez”. Essa reflexão é importante para pensarmos nas contribuições desta tese para a formação de professoras e professores e também para as práticas docentes, pois aponta para o compromisso com as diferenças na relação com as crianças e motiva discussões com as crianças acerca dos liames entre desigualdades e diferenças na nossa sociedade. Do mesmo modo, para que possamos tratar as diferenças como potência nas relações humanas, no respeito à legitimidade dos modos de ser e de se conectar ao mundo que o Outro é e vivencia. Pois, como nos lembra Deleuze (2006), precisamos tirar a diferença de seu estado de maldição, ela deve sair de sua caverna, deixando de ser um mostro.

Os saberes produzidos com as crianças nos demonstram que é possível “ensinar e aprender sem limites” (HOOKS, 2017). A reprodução interpretativa das crianças em relação às diferenças incita a pensarmos em outra educação para a alteridade, mostra que elas criam formas outras de relação com as diferenças, e, especialmente a partir da brincadeira, outras formas de criar sentidos para o encontro com o outro, outras formas de pensamentos e múltiplas possibilidades de relações sociais nos espaços públicos e na Educação Infantil.

Os trabalhos distinguem saberes que se colocam num mesmo horizonte que tem permeado as pesquisas *com* crianças em outras temáticas: nas relações de poder que travam na produção de saberes sobre seus mundos e o mundo adulto, as crianças estão sempre criando estratégias de resistência e rebelião em face do poder, não se deixam dominar pelo adulto, embora vivenciem sua dominação, que opera até certo ponto, pois, como afirma Foucault (2015a), onde há poder, há resistência.

É possível identificar uma série de relações entre os enunciados mobilizados nos trabalhos com outros presentes em pesquisas contextualizadas em diversos países acerca das formas que as crianças interagem e ressignificam os processos de socialização. Nesse sentido, é importante ressaltar que, mesmo as crianças vivendo experiências específicas nos seus contextos geográficos, sociais e culturais, é possível traçar formas de lidar com a realidade que as cercam e que podem ser atribuídas como experiências infantis. Dessa forma, o caráter plural e localizado das crianças e das suas experiências não anula o caráter macro como grupo geracional com aspectos comuns nas vivências infantis.

Não estamos na busca de uma imagem romantizada das crianças; como as pesquisas demonstraram, as crianças são capazes de reproduzir violências e exclusões advindas de categorias do campo das diferenças. Elas são capazes de intencionalmente utilizar recursos discursivos e não discursivos violentos para garantir suas vontades nos momentos de conflito e

disputas de poder. No entanto, no desempenho de professoras e professores em contextos de Educação Infantil, importa que se produzam saberes de como as crianças também são capazes de romper com as lógicas adultas de discriminação e preconceito. Como elas podem desenvolver formas mais potentes de lidar com as diferenças, mesmo diante de cotidianos que atrelam diferenças às desigualdades. Júlio, Mari e seus amigos e amigas apontam para essa capacidade criativa de as crianças criarem estratégias de interação, comunicação e negociações nas relações de poder numa perspectiva anticapacitista, das diferenças como positivities. Também a criança que constrói sua autoestima na sua condição de criança e negra, mesmo se chateando com os apelidos e xingamentos envolvendo seu corpo, sua pele, seu cabelo, seus aspectos estéticos, que são tão importantes na construção de uma percepção positiva de si. É especialmente na primeira infância que as crianças costumam usar o critério de beleza para demarcar seus afetos, acham seus pais e familiares lindos, atrelam beleza a momentos de carinho, e demonstram admiração pelo outro na enunciação da beleza.

Voltar nossos olhares e nossos ouvidos para as crianças e suas relações com as diferenças, com o Outro, é a possibilidade de um eterno retorno de quem fomos, como nos inserimos no mundo e como instauramos nossos olhares sobre nós mesmos e os Outros. Mas é, também, um retorno que busca a novidade, que nos beneficia a outros exercícios de pensamento e práticas na relação com o Outro, na busca de vivenciar e perceber a diferença como potência, não a reduzindo a desigualdades, mas não deixando de enxergar os mecanismos de poder que colocam as diferenças na caverna, no lugar do silêncio, da exclusão, da violência das hierarquizações, das desigualdades sociais.

No entanto, esse olhar e ouvir as crianças nas suas relações com as diferenças não deve ser apenas no sentido de que elas sejam úteis para pensarmos a respeito das nossas formas de ser no trânsito entre o Mesmo e o Outro. Não apenas no intuito de evidenciar que elas podem nos indicar novos caminhos para que possamos pensar em um futuro diferente do nosso presente, para que elas vivenciem outras formas de relacionamento consigo mesmas e com os outros. É também uma forma de nos responsabilizarmos pelo presente, pelo que as crianças já são, e construir com elas um espaço-tempo da infância com mais positividade nas diferenças. Com espaços que não transformem os conflitos próprios das relações humanas que envolvem afetos, desejos, saberes, poderes, atrações, repulsas, em violências que têm como mote questões de gênero, raça, classe, sexualidade, religiosidade, estética, capacidades e território. Não podemos nos valer de uma ingenuidade que credita o poder de mudanças apenas ao exercício do pensamento e à construção de saberes a partir de outras relações de poder; decerto que para construir *com* as crianças um espaço-tempo-infância, de relações que não apenas respeitem as

diferenças, mas também que garantam sua positividade e legitimidade, é preciso mudar também as estruturas sociais. Contudo, cada movimento de pensar e viver diferentemente do que se vive e se pensa com as crianças é a possibilidade de criação de espaços-tempos-infâncias mais plurais, mais acolhedores, mais questionadores e mais livres para as crianças. A infância da mudança se dá no exercício de pensar diferentemente, e as crianças, como irrupção da novidade, contribuem ativamente para a construção de reinícios, de pensar e viver diferentemente do que já está posto, e de se produzirem outros saberes, mesmo com seus poderes e limites.

Pensar em mudanças possíveis requer pensar em nossos exercícios de pesquisa e o que fazemos deles, sua aproximação ou distância de quem nos ajuda a construir essas pesquisas a partir da empiria. E pensar sobre a distância entre os saberes produzidos nos PPGEs e nas práticas pedagógicas das instituições de educação, talvez seja pensarmos um pouco menos nas pesquisas como uma prática que nos coloca apenas numa ordem do discurso científico, com seus rituais e grupos doutrinários. Pensar um pouco mais na pesquisa como ato político que nos engaja como ativismo, como movimento de voltar para as escolas na busca de movimentos de discussão e reflexão sobre outras possibilidades de práticas que sejam mais cuidadosas, sensíveis e comprometidas em mudar o lugar das diferenças e da alteridade no cotidiano escolar.

Bell Hooks (2017), ao manifestar seu compromisso com uma pedagogia engajada, com uma prática que é expressão de ativismo político, nos instiga a pensar na pesquisa como prática engajada, que nos dê ferramentas para expressar nosso ativismo político nos espaços de discussão. Mas, também, na busca de criar novos espaços para pensarmos coletiva e diferentemente do que pensamos, diferentemente de como agimos. Pensar diferentemente *com* e a partir das crianças pode ser um mote pujante de pensar, agir e lutar por mudanças que garantam a crianças, adultos e adultas formas mais plenas de vivência das suas diferenças e alteridade. As pesquisas analisadas neste trabalho apontam que isso é possível e urgente.

Kohan (2007, p. 16), na apresentação do livro “Oculto nas Palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender”, nos faz refletir que:

A educação é um desses lugares onde parece que já não há nada mais a dizer, onde se disse (quase) tudo e onde, de tanto dizer o mesmo, as palavras parecem cansadas, quase vazias, sem nada dentro. São repetidas até a saturação e se as esvazia de sentido. Ocas se tornaram as pobres palavras educacionais; tão ocas que se tornaram difíceis de pronunciar, já quase não dá vontade de falar com elas.

No entanto, com toda essa dificuldade para falar com sentido – que é também uma dificuldade para pensar e para trabalhar –, há educadores que ainda apostam na infância, na revolução, na criação. Educadores que criam, revolucionam, e se alçam a um devir infantil nos contextos mais adversos, inócuos, vazios. E inclusive falam, quando parece que não há nada mais a dizer. E não deixam de inventar palavras ou reinventam as que já existem, para dizê-las de outra maneira, para sacudi-las de sua modorra.

Pensamos que a partir disso, é preciso não apenas pesquisar com maior abrangência *com* as crianças, mas também pesquisar em maior grau *com* professoras e professores que têm praticado a escuta sensível das crianças, se atentado mais a como as diferenças têm transpassado suas infâncias, marcando a alteridade de cada criança. Docentes que “ainda apostam na infância, na revolução, na criação” e que têm buscado discutir as diferenças dentro das relações desiguais de poder, e, do mesmo modo, se engajam discutindo e pautando práticas que têm como mote as diferenças como experiência que toque, sensibilize, transpasse, e que abram espaço para o pensar afirmativamente, de maneira que seja refutada a noção de que há existências mais ou menos legítimas. Portanto, práticas que busquem relações entre crianças, diferenças e alteridade menos regradas pelos preconceitos e discriminações da adultez. Precisamos mapear o trabalho dessas e desses professores que têm desenvolvido práticas que pensam a respeito da educação da infância *com* as crianças e suas diferenças, que reconhecem as desigualdades e lutam contra elas, que têm contribuído para uma infância das diferenças mais afirmativa para e *com* as crianças.

Essa pode ser uma demanda prioritária para os Estudos da Infância e das Crianças no Brasil, e os grupos de pesquisas e Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros podem incorporar, e assim, contribuir por meio da educação, com pesquisas e extensão para a mudança da conjuntura tão violenta em relação às diferenças que estamos vivenciando. Violência de parte da sociedade civil, instituições, e, sobretudo, da violência do Estado e seus gestores, enquanto atuarem como dispositivo a serviço do capital e do conservadorismo, que reifica os Outros/nós, ao reforçar a estrutura classista, racista, sexista, capacitista, heteronormativa... estrutura essa que é base da acumulação do capital. Mas também contribuir para uma educação para a alteridade, para a hospitalidade, para a criatividade e a curiosidade infantil. Diante disso, seria possível uma *Educação Infantil sociofilosófica* ou *filossociológica*?

Corsaro (2011), discutindo sobre pesquisas acerca das relações de gênero na infância, faz um alerta sobre a importância de nos apercebermos dessa potencialidade das crianças de criarem possibilidades diversas dos outros grupos geracionais. O autor nos direciona a enfatizar o caráter ativo da construção e o envolvimento das crianças em seus contextos sociais, em vez de nos atermos apenas aos processos de adaptação aos papéis sociais. Do mesmo modo, exemplifica como há diversidade de arranjos criados pelas crianças quando se levam em consideração as relações com as diferenças em pesquisas comparativas entre vários países sobre gênero, raça, status (atribuídos à faixa etária e às afiliações em grupos sociais nas instituições). Portanto, além de sinalizar as diferentes estratégias que as crianças utilizam nas suas vivências, que ora se guiam pela ótica adulta, ora estabelecem fugas criativas e mais livres, o autor assinala

também a importância de se analisar essa problemática pela perspectiva dos territórios e culturas locais.

Há estímulo e contenção da diversidade cultural, uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, a qual diz “[...] essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos” (BHABHA, 1996, p. 35). Uma educação não inclusiva, mas hospitaleira, que busca hospedar as diferenças com igualdade, pois nesse sentido o contrário da igualdade não é a diferença, mas sim a desigualdade (GALLO, 2018; SKLIAR, 2013). Se precisamos incluir é porque estamos hostilizando, partindo de desigualdades; se queremos hospedar, é porque queremos que todas as pessoas se sintam acolhidas e se vejam como hóspedes. Dessa forma, mesmo diferentes, a escola não é propriedade de alguns, o currículo não é monocultural, pois todas, todos e “todes” são hóspedes e, portanto, devem ter uma estadia acolhedora e comunitária. As pesquisas analisadas neste trabalho nos indicam que as crianças são capazes de criar deslocamentos nessa direção, que ao olhando mais de perto, questionando nossos poderes e saberes a partir do estar com elas, podemos criar outras formas de pensar e experienciar a educação, que podemos dispor de mais elementos para, *com* as crianças, pensarmos diferentemente do que pensávamos e empreendermos outros exercícios de pensamento que proponham outras infâncias para a hospitalidade, a coletividade e a emancipação humana.

Acreditamos que esse movimento é possível, não é fácil, não é confortável, posto que nos retira da mesmidade. Do mesmo modo, não é pacífico, há uma correlação de forças reacionárias sempre em curso para que se mantenham as diferenças como desigualdades, que alguns modos de existência sejam mínimos em relação a outros. É preciso sonhar e caminhar no sentido de outras realidades possíveis, mas sem nos alienarmos do presente, sem deixarmos de empreender a luta por uma educação hospitaleira, sem nos esquecermos da luta política nos outros espaços por uma sociedade menos desigual, menos hostil com as diferenças.

Há uma assertiva que povoa as discussões antiliberais: “não há solução individual para problemas coletivos”. Se nos propusermos um exercício de pensamento e lutas coletivas para nossos problemas sociais – que são fundados na interseccionalidade das desigualdades de classe, raça, gênero, entre outras categorias do campo das diferenças – não há como desconsiderar as crianças nesse processo coletivo. Mas não coloquemos o peso de superar nossos “crimes” ou nossas “dores” sobre elas. Pois, com base nas reflexões de Paulo Freire sobre a educação e a mudança social, ponderamos que o estar *com* elas, o pensar *com* elas, o aprender *com* elas e o educar *com* elas não são a solução para nossas desigualdades sociais, mas

*com* elas isso se torna mais possível, mais aberto à novidade e à criatividade de pensar em outros caminhos possíveis.

O trabalho das pesquisadoras que se propuseram a produzir *com* as crianças saberes sobre a relação das crianças com as diferenças expõem elementos para continuarmos pensando nas pesquisas, na alteridade, nas diferenças e na Educação Infantil. As crianças, na relação com essas mulheres que ousaram fazer pesquisas sobre as diferenças, apontam questões para realizarmos autocrítica, mas também para empreendermos formas outras de pesquisar, pensar e recriar nossas relações com as crianças. Mostram-nos a potência das crianças e das pesquisas *com* elas. Mostraram-nos que as diferenças brincam na Educação Infantil, e que devemos aprender com esse brincar. Também nos instigam a esperar relações mais horizontais com as crianças, suas perspectivas e com as diferenças.

Para além de inspirar outras pesquisas, outros olhares e outras escutas para as crianças, ousamos pensar que este trabalho – na sua relação com os saberes produzidos sobre as diferenças na Educação Infantil, sobre as crianças e suas relações com as diferenças, e também com as crianças e suas perspectivas sobre o Outro e as diferenças – possa ser uma experiência para quem ler, como foi para quem o produziu. Como também foi para as pesquisadoras dos trabalhos que analisamos, que, ao se proporem desenvolver uma escuta sensível *com* as crianças acerca das diferenças, se deixaram tocar pelas vozes e culturas de pares das crianças, se abriram a pensar diferentemente do que pensavam, e ao viver essa experiência apontaram questões para a Educação Infantil e sua relação com as diferenças. Fizeram do sentido das suas pesquisas um manifesto das possibilidades que a pesquisa *com* as crianças pode abrir para pensarmos na educação da infância; também reiteraram a defesa da Educação Infantil como um importante espaço do desenvolvimento humano, como um espaço que precisa ser mais infantil, por mais paradoxal que seja, já que o nomeamos como Educação Infantil.

Como nos lembram Larrosa e Kohan (2018, p. 5):

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educando para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Diante disso, também ousamos pensar que este trabalho que tem aqui sua escrita finalizada – embora possa retornar em outros espaços-tempos, mas não da mesma forma –,



possa ser uma experiência de leitura ativa e que contribua de alguma forma para, na sua condição de experiência com saberes produzidos *com* e sobre as crianças, irromper a produção de outros saberes para as práticas pedagógicas com as crianças e as diferenças. Que consiga, pelo menos um pouco, instigar a formas outras de sermos diferentes do que vimos sendo, no papel de pesquisadoras e pesquisadores, pedagogas e pedagogos, professores e professoras. Que possa contribuir de algum modo, para suspendermos nossas certezas sobre as crianças e suas formas de perceber e conviver com as diferenças. Que de alguma forma nos instigue a uma prática docente *com* as crianças; que infantilmente contribua para transformar o que já sabemos e o que somos. Enfim, que possibilite formas outras de pensar sobre o tempo-espço da infância, na relação com as diferenças e na luta para que as crianças tenham mais oportunidade de serem livres para criar outras perspectivas e relações com as diferenças. Que as crianças habitem espaços-tempos de liberdade para vivenciar as diferenças, que elas não sejam tão controladas pela ótica adulta.

Retornemos às infâncias das pesquisas, retornemos às perguntas, à curiosidade, à inquietação com o que sabemos, às possibilidades que os trabalhos analisados nos ofertam. As pesquisadoras brasileiras que analisamos nos oferecem uma oportunidade de olharmos para as experiências infantis na pré-escola (crianças de 4-5 anos), tendo em comum contextos próximos no que se refere a estarem em territórios periféricos, mesmo em regiões diferentes do nosso país. Também abrem um espaço para pensarmos em outras perguntas com o intuito de investigarmos as crianças a partir da diversidade de vivências geográficas da infância.

Indicamos algumas possibilidades de outras investigações nos campos de discussão desta pesquisa para podermos seguir perguntando *com* e sobre as crianças, a infância, as diferenças, a alteridade: mapeamento do que se tem definido no Brasil como “pesquisa *com* crianças”; desenvolvimento de projetos de pesquisas que acompanhem as mesmas crianças nas relações entre pares e na construção de sentidos sobre as diferenças ao longo da infância como categoria geracional; estudos comparativos que utilizem a interseccionalidade como de escolha dos contextos das crianças para a produção de saberes acerca das suas perspectivas sobre as diferenças; etnografias que analisem as relações das crianças de um mesmo grupo com as diferenças de maneira interseccional e não apenas a partir de uma determinada categoria do campo das diferenças; inclusão de crianças da etapa da creche (0 a 3 anos) nas pesquisas sobre as diferenças; mapeamento sistemático dos estudos das crianças e da infância no campo da educação; e difusão dos saberes produzidos nas instituições de Educação Infantil.

A partir dos estudos analisados também podem ser feitas as indagações: Quais são as crianças que estão fora das pesquisas? Quem são e de onde falam as pessoas que ouvem as

crianças e produzem a partir de seus contextos? Quais elementos essas pesquisas nos fornecem para o enfrentamento das políticas de uniformização do currículo da educação básica e da formação docente?

A expectativa é que a leitura deste trabalho possa suscitar inquietações e novas perguntas; que assim como as crianças indagam sempre sobre o mundo e as possibilidades de viver e pensar, possamos continuar a indagar *com* elas e a partir delas outras formas de pensar na educação, nas diferenças, na infância, na formação docente, e formas de pensar em outros projetos de educação e sociedade. Que sigamos infantilmente perguntando.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.) **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiane; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça**: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete. Território 3: a terceira margem. *In*: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 155-166.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1.º jul. 2019.

ALMEIDA JUNIOR, A. *et al.* Parecer CFE n.º 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, dez. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2020.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. *In*: AQUINO, Julio Groppa (coord.). **Diferença e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

ARAÚJO, Cláudia Valéria Furtado de Oliveira. Concepções infantis da diferença. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 315-318.

ARAÚJO, Edna Maria de. *et al.* Morbimortalidade pela Covid-19 segundo raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos. **Saúde em Debate**. 2020, v. 44, n. spe 4, p. 191-205. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/NtPTmkFcTgxwZ5mGfYgNJFx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2 maio 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8 ed. rev. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900. Edição e tradução: João Barrento. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

BHABHA, Homi. O terceiro espaço. [Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford], **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 24, p. 35-41, 1996.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: qual a cor dessa mistura? **Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BÔSCO, Zelma Regina. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cad. Pagu**. Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=50104-83332011000200016&lng=pt&nsm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=50104-83332011000200016&lng=pt&nsm=iso). Acesso em: 13 jul. 2012.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRITZMAN, Deborah. P. O que é esta coisa chamada amor – Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71644>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elisa Pereira da Silva (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. 3. ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt; Roneide Venâncio Majer; Roberto Ferreira Leal. São Paulo: Unesp, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARDOSO, Gabriela. **Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rey. São João Del-Rey, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Magda Costa; BERLE, Simone. Ouvidos de ouvir crianças: escutar das crianças tudo o que ainda não sabemos. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. p. 15-19.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de gênero na educação infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015**. 98 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 977/65, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf). Acesso em: 21 jun. 2020.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida; (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Rev. Téc. Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2020.

DELACOURS-LINS, Sylvie. Representações gráficas de aprendizes leitores. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 304-306.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista Famecos**, v. 5, n. 9, p. 87-97, abr. 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creche e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013, p. 109-124.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pró-posições**. São Paulo, v. 15, n. 1(43), p. 229-250, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643855/11332/>. Acesso em: 8 out. 2019.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 198-213.

FERREIRA, Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”**: relações sociais entre crianças num Jardim da Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 252-277, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 20 jul. 2012.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridam as fronteiras de gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela.; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela (org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. Como se exerce o poder? *In:* DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. rev. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 283-295.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 22. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In:* Foucault, Michel. **Microfísica do poder.** 26. ed. Org. Introd. e Rev. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013b. p. 35-54.

FOUCAULT, Michel. Saber e poder. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber.** 3. ed. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 218-235. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. *In:* FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** 3. ed. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p. 85-123. (Coleção Ditos & Escritos II).

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? *In:* FOUCAULT, Michel. **Repensar a política.** 3. ed. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c. p. 354-358. (Coleção Ditos & Escritos VI).

FOUCAULT, Michel A Pesquisa Científica e a Psicologia. *In:* FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Organização e seleção de textos: Manoel

- Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016. p. 115-137. (Coleção Ditos & Escritos VII).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, jun. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2012.
- GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito. **Representações sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial**: conhecimento de si e do outro. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? *In*: STEINBER, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (org.) **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. 2. ed. Tradução: George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 7-108.
- GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.132-158.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução: Ana Maria Chaves e Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.



GRISWOLD, Wendy. **Cultures and societies in a changing world**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3030/366>: Acesso em: 05 jul. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Lia Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HARDING, Sandra. Ciência e tecnologia no mundo pós-colonial e multicultural: Questões de gênero. *In: Labrys, Estudos Feministas*. n. 3, [S. p.], jan./jul. 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEATH, Shirley Brice. The madness(es) of reading and writing ethnography. **Anthropology and Education Quarterly**. v. 24, n. 3, p. 256-268, 1993. Disponível em: [http://shirleybriceheath.net/pdfs/ETH\\_MadnessReadWriteEth.pdf](http://shirleybriceheath.net/pdfs/ETH_MadnessReadWriteEth.pdf). Acesso em: 26 set. 2019.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da filosofia da diferença. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 59-82.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. Rev. Téc.: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução: Marcelo Brandão. São Paulo: WMF Mastins Fontes, 2017.

INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. **Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: normatividades e (re)significações de gênero**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

JAMESON, Fredric. Sobre os “estudos de cultura”. **Novos Estudos**, Cebrap, n. 39, p. 11-48, jul. 1994. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-39/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PfyrbmWhzQkLzj3JLJ69xJj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 mar. 2012.

KAUFMAN, Paul. As papoulas e a dança da criação do mundo. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança*: a abordagem de

Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. *Rev. Téc.*: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 275-278. v. 1.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 123-130. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Prólogo à primeira versão em castelhano. *In*: CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-17.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: Nefi, 2021.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-38.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1.º jun. 2020.

LAGARDE, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘la perspectiva de género. *In*: **Género y feminismo**. Desarrollo humano y democracia. España: Ed. Horas y HORAS, 1996. p. 13-38.

LARA, Núria Perez de. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Perez de (org.). **Imagens do outro**. Tradução: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p.180-192

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 21 jul. 2014.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-295.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 2. ed. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da Coleção (Educação: Experiência e sentido). *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 5-6.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorializadas infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p.103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v6\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v6_n1.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, abr. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1.º jun. 2020.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Rev. Téc.: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

MARIANI, Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, [S. l.], n. 48, p. 131-141, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14428>. Acesso em: 31 out. 2021.

MARTINS FILHO Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 19, p. 145-207, 1 ene. 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 60-74, jul./nov. 2001. p. 35-36.

MIRANDA, Marina Rodrigues. “**Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!**” – **As culturas infantis**: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop, 2015.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone. **Cirandas-paidia**: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

MORAES, Jéssica Tairâne de. “**Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo**”: violências de gênero a partir do olhar das crianças. 2019 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 abr. 2013.

MOTINHO, Marly. **Sexismo e assistencialismo na educação infantil**: um estudo de caso. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, Campus Goiânia, 2016.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642009000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 3 ago. 2012.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. **Ser menino e ser menina**: construção das Identidades de gênero em contexto de Educação Infantil. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos.; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 72-93, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/954>. Acesso em: 1.º jun. 2022.

PICHETH, Fabiana Maria. **PEARTE**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PIMENTA, Daniela Duarte. **O Desenho de meninas e meninos na educação infantil**: um estudo sobre relações de gênero na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 mar. 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em; [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso) Acesso em: 9 maio 2012.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 22 set. 2019.

RIBEIRO, Nilza Maria Cabral Feitosa. “**Elas são bonitas porque é a minha família**”: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil. 2020 178 f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (org.) **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília, DF: MEC-Inep-Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 2).

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROSA, Andreza Saydelles da. “**Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina**”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 1.º jun. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a universidade. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n.2, p. 3-12, jul./dez., 1987. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1088:1> Acesso em: 12 jul. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 abr. 2013.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **O projeto filosofia na escola**. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 591-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91. p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.htm>. Acesso em: 1.º out. 2019.

SCHNORR, Samuel Molina.; RODRIGUES, Carla Gonçalves. A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito. **Conjectura: Tilos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 36-49, set./dez. 2014.

SCHUTZ, Litiéli Wollmann. **“Nunca peguei nenê no colo”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas interações e brincadeiras**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, jul./nov. 2001. (35-36)

SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiência e alteridade. *In*: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (org.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2013. p. 146-166.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos iguais (?)**: práticas e discursos sobre a diferença na Educação Infantil. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity: the birth of an idea**. [S.l.]: Edição do Kindle, 2016. [E-book].

SIROTA, Régine S. L'enfance au regard des Sciences sociales. **AnthropoChildren**, n. 1, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>. Acesso em: 21 out. 2019.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. 2. ed. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 9-61.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-70.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 maio 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 jan. 2013.

VEIGA-NETO. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 jul. 2020.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2002.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ZORTEA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Programas Pesquisados e Instituições  
(Organizados por Região)**

**Centro-Oeste**

<b>Estado</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
<b>Mato Grosso</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
<b>Goiás</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Faculdade de Inhumas (FACMAIS)
	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação (PPGE)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Goiás (UFG)
<b>Distrito Federal</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Católica de Brasília (UCB)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade de Brasília (UNB)
<b>Mato Grosso do Sul</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**Nordeste**

<b>Estado</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
<b>Alagoas</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
<b>Bahia</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<b>Ceará</b>	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAEI)	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal do Ceará (UFC)
<b>Maranhão</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
<b>Paraíba</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
<b>Pernambuco</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Centro de Educação – Recife)
	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Campus Acadêmico do Agreste/CAA – Caruaru)
	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade – PPGEI	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)
<b>Piauí</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
<b>Rio Grande do Norte</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
<b>Sergipe</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPDE	Universidade Tiradentes (UNIT-SE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

### Região Norte

<b>Estado</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
<b>Acre</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal do Acre (UFAC)
<b>Amapá</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

<b>Amazonas</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<b>Pará</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade do Estado do Pará (UEPA)
<b>Rondônia</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
<b>Roraima</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Universidade Estadual de Roraima (UERR)
<b>Tocantins</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal do Tocantins (UFT)

### Região Sudeste

<b>Estado</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
<b>São Paulo</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo	
	Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação	
	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade de São Paulo (USP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (USP-RP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade de Sorocaba (UNISO)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEDU)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara (UNESP-ARAR)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília (UNESP-MAR)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (UNESP-PP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (UNESP-RC)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Ibirapuera (UNIB)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação (PPGSS)	Universidade São Francisco (USF)
<b>Rio de Janeiro</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Católica de Petrópolis (UCP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estácio de Sá (UNESA)
<b>Espírito Santo</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

<b>Minas Gerais</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade de Uberaba (UNIUBE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS)	Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
	Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social (PPGE)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU)	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

### Região Sul

<b>Estado</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
<b>Paraná</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu)	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
	Programa de Pós-Graduação em Educação – Campus Francisco Beltrão (PPGEFB)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Regional de Blumenau (

	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade Tuiuti do Paraná (UFT)
<b>Rio Grande do Sul</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade La Salle (UNILASALLE)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
	<b>Santa Catarina</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação (PPGE)		Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC-SC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)		Universidade Regional de Blumenau (FURB)

**APÊNDICE B – Período de 1983 a 1996<sup>43</sup>**  
**(Trabalhos por região em ordem cronológica)**

**Região Centro-Oeste**

<b>Ano Tipo</b>	<b>IES</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>
1996 Dissertação	UFMT	Meninas para um lado, meninos para o outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche.	Educação infantil, gênero, professores de educação infantil, sistemas municipais de educação, Campo Grande-MS.	Lopes, Zaira de Andrade

**Região Norte**

**Não há registro de nessa região no período de 1983 a 1996.**

**Região Nordeste**

<b>Ano Tipo</b>	<b>IES</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>
1986 Dissertação	UFRN	Crianças pré-escolares das classes populares : um estudo exploratório sobre o seu mundo e o que ele significa para o pré-escolar.	pré-escolas, socialização, classe social, crianças, Passos-MG.	Eto, Edith Lins
1988 Dissertação	UFBA	“Prontidão”, “compreensão” e pré-escola: prática e crítica.	pré-escolas, educação compensatória, educação-finalidades e objetivos.	Macedo, Roberto Sidnei Alves.
1990 Dissertação	UFRN	Pré-escola: sésamo para o outro mundo?	pré-escolas, classe social, educação-finalidades e objetivos.	Ribeiro, Márcia Maria Gurgel.
1991 Dissertação	UFPE	A pré-escola compensatória em Pernambuco.	pré-escolas, educação compensatória, política e educação, Pernambuco.	Ramos Neto, Kátia Maria

<sup>43</sup> Fonte: Inep – Série Estado do Conhecimento – Educação Infantil (1983-1996).



## 1. Região Sudeste

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
1984 Dissertação	PUC-SP	Estudo da política nacional de educação e as necessidades educacionais das crianças das classes trabalhadoras (em questão, a pré-escola).	pré-escolas, política e educação, crianças, classe social.	Uema, Helena.
1985 Dissertação	UFF	Educação sexista na pré-escola.	pré-escolas, gênero, feminino.	Paulo, Maria Tereza K. de Barros.
1987 Dissertação	UFMG	Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo.	educação infantil, Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de Assistência, educação-finalidades e objetivos.	Vieira, Livia Maria Fraga
1988 Dissertação	UERJ	Diferenças nas áreas de desenvolvimento da conduta social, linguagem, motricidade grossa, fina e de adaptação, verificadas em crianças de 5 e 6 anos, provenientes de classe social média e de classe baixa do Rio de Janeiro.	pré-escolas, crianças-desenvolvimento, teorias psicológicas, classe social, Rio de Janeiro-RJ.	Lepienski, Vera Lúcia Cunha
1988 Dissertação	UFF	Pré-escola e educação compensatória: relação imperfeita  (Resumo indisponível)	pré-escolas, educação compensatória.	Xavier, Erotides Maria Vieira Duarte
1989 Dissertação	PUC-SP	“Coisinha”, “anjinho” ou “diabinho”: a criança aos olhos da professora pré-escolar.	educação infantil, professores de educação infantil, crianças, sistemas municipais de educação, Goiânia-GO.	Sousa, Maria das Graças Umbelino
1990 Dissertação	UNICAMP	Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo : a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente.	pré-escolas, crianças-desenvolvimento, pobreza, Ribeirão Preto-SP.	Gonçalves, Marlene Fagundes Carvalho
1990 Dissertação	UFSCar	Interação social entre uma criança portadora de deficiência auditiva e seus parceiros normais em ambiente natural de sala de aula : um estudo descritivo	pré-escolas, educação especial, interação social, São Carlos-SP.	Duarte, Gladys Mabel
1991 Dissertação	UFRJ	A integração da criança com perfil psicopático de uma pré-escola do Rio de Janeiro.	pré-escolas, educação especial, relações entre crianças,	Silva, Angela Carrancho da.

			sistemas privados de educação, Rio de Janeiro-RJ.	
1993 Dissertação	UNICAMP	Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral da criança.	pré-escolas, relações adulto-crianças, classe social, teorias psicológicas.	Araújo, Ulisses Ferreira de
1993 Dissertação	UNICAMP	Estudo comparativo do desempenho motor de crianças de níveis socioeconômicos diferentes no início da escolarização	pré-escolas, gênero, teorias psicológicas, crianças-desenvolvimento.	Iatchk, Marina Rugani.
1993 Tese	UNICAMP	As múltiplas determinações da deficiência visual em escolares da pré-escola do Estado de São Paulo.	pré-escolas, educação especial, saúde, legislação.	Noronha, Rachel.
1994 Dissertação	UFES	Criança: do “reino da necessidade” ao “reino da liberdade”.	educação infantil, infância-direitos, classe social, jogos.	Araújo, Vaníia Carvalho de.
1994 Dissertação	UNICAMP	Interações e construção do conhecimento no deficiente mental: um estudo na pré-escola de ensino regular.	pré-escolas, educação especial, socialização, crianças-desenvolvimento.	Chakur, Silvana Saraiwa.
1994 Dissertação	UFRJ	Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas.	pré-escolas, educação especial, relações adulto-criança.	Nogueira, Marilene de Almeida Monteiro
1994 Dissertação	PUC-SP	Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo	educação infantil, raças, sistemas municipais de educação, São Paulo-SP.	Oliveira, Elíana
1994 Dissertação	UFSCar	As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil.	pré-escolas, classe social, crianças-trabalho, literatura.	Pires, Marília Freitas de Campos.
1994 Dissertação	UFSCar	Contando histórias, programando o ensino: contribuição para pré-escola com alunos surdos.	pré-escolas, educação especial, literatura infantil.	Santoro, Berenice Maria Rocha
1996 Dissertação	UNICAMP	A representação étnica por crianças pré-escolares : um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.	pré-escolas, crianças-desenvolvimento, grupos étnicos.	Godoy, Elíete Aparecida de.
1996 Dissertação	PUC-RJ	Desalinhando experiências : percursos da e na formação de profissionais de creches/pré-escolas das classes populares	educação infantil, classe social, professores-formação.	Jesus, Dilce Esmeraldina de.

1996 Dissertação	UFRJ	Creche : uma solução e um desafio para a mulher	creches, maternidade, processos de adaptação-creche.	Mano, Soni Marai Figueira
1996 Dissertação	UERJ	Como vai a integração?: representações sociais de educadores da pré-escola particular sobre o portador de deficiência mental.	pré-escolas, educação especial, profissionais de educação infantil.	Silva, Maria Cristina Lacerda
1996 Tese	USP	A construção de identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional.	educação infantil, gênero, profissionais de educação infantil, sistemas municipais de educação, Florianópolis-SC.	Cerisara, Ana Beatriz

### Região Sul

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
1984 Dissertação	UFPR	Observações sobre o desenvolvimento e adaptação de um excepcional em escola comum.	pré-escolas, educação especial, crianças-desenvolvimento.	Peixoto, Joaquim Carlos César
1989 Dissertação	UFPR	Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade e papel de gênero dos educandos	pré-escolas, gênero, professores de sexo, educação infantil.	Guidi, Sonia Maria.
1991 Dissertação	UFRGS	Lecto-escritura e autonomia na pré-escola.	pré-escolas, métodos pedagógicos, alfabetização, classe social.	Dornelles, Leni Vieira.
1993 Dissertação	UFRGS	O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade.	pré-escolas, gênero, relações adulto-criança.	Maia, Denise da Silva.
1994 Dissertação	PUC/RS	Professoras de escola infantil : práticas e significados da sexualidade de meninas e meninos e Educação Sexual.	pré-escolas, sexo, meninas, meninos.	Stoll, Raul Roberto.
1996 Dissertação	PUC/RS	O significado da expressão “tia” nas relações educativas que ocorrem na educação infantil.	educação infantil, professores de educação infantil, gênero, Porto Alegre-RS.	Paim, Greice Mara Chaves

**APÊNDICE C – Período de 1997 a 2020<sup>44</sup>**  
**(Trabalhos por região em ordem cronológica)**

**Região Centro – Oeste**

<b>Ano Tipo</b>	<b>IES</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>
2008 Dissertação	UNB	Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil	Gênero. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico. Identidade. Educação básica.	Paz, Cláudia Denís Alves da
2008 Dissertação	UNB	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil : uma aproximação possível	Educação Infantil. Educação Especial/Inclusão. Qualidade. Sala de recursos Multifuncionais. Atendimento Especializado de Apoio.	Silva, Rosemary Guilardi da
2009 Dissertação	UCDB	A construção das identidades de gênero na Educação Infantil	Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Gênero.	Biscaro, Claudia Regina Renda
2010 Dissertação	PUC-GOÍÁS	Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios	infância, educação infantil, sexualidade.	Silveira, Jennifer Martins
2010 Dissertação	UFGD	Memórias de infância de professoras da educação infantil: gênero e sexualidade	Memórias de Infância; Educação Infantil; Gênero; Sexualidade;	Campos, Míria Izabel
2013 Dissertação	PUC-GOÍÁS	Docência e Gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)	Educação Infantil, Relações Sociais e de Gênero, Docência e Gênero.	Nunes, Patrícia Gouvêa
2014 Dissertação	UFG	A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena	Literatura infantil. Pré-escola. Cultura indígena. Relações étnico-raciais.	Sousa, Cleide Santos de
2014 Dissertação	UEMS	Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa	Educação de surdos. Inclusão escolar. Educação infantil.	Silva, Sheyla Cristina Araujo Matoso
2015 Dissertação	UFG	Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis	Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Prática Pedagógica;	Alvarenga, Hilda Maria de

<sup>44</sup> Banco de dados: Repositórios Institucionais das IES e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

			Ensino;	
2015 Dissertação	UFG	Crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil	Educação infantil; educação especial; acesso e permanência.	Nunes, Monica Isabel Canuto
2015 <u>Dissertação</u>	UFMT	Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?	Infância. Educação Infantil. Relações de Gênero. Corpo.	Souza, Gislene Cabral de
2016 Dissertação	PUC-GOÍÁS	Sexismo e Assistencialismo na Educação Infantil: Um Estudo de Caso	Educação Infantil; Sexismo e Assistencialismo; Políticas; Profissional da Educação Infantil; Formação do professor.	Motinho, Marly Resende de Souza
2016 Dissertação	UFGD	Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados	Educação Infantil. Pré-escola. Cultura Guarani e Kaiowa.	Machado, Micheli Alves
2017 Dissertação	PUC-GOÍÁS	Educação sexual em espaços da Educação Infantil	Desenvolvimento humano. Sexualidade. Educação sexual infantil. Educação emancipatória.	Abreu, Irene Silva de
2018 Dissertação	UFG	Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil	Inclusão. Educação Infantil. Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas.	Campos, Claudia Maria Ferreira
2018 Dissertação	UCDB	Crianças indígenas na Educação Infantil: percepções e olhares outros de uma educadora	Criança indígena; Campo Grande; Centro de Educação Infantil; Identidade e diferença.	Salmazio, Lucia Guedes de Melo
2019 Dissertação	UFG	O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil	Brincadeira. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Deficiência Física.	Barboza, Adriana Maria Ramos
2019 Dissertação	UNB	A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil : compreendendo a subjetividade materna	Subjetividade. Autismo. Família/mãe. Inclusão. Educação Infantil.	Oliveira, Sandra Regina de
2020 Dissertação	PUC-GOÍÁS	Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o	Trabalhador homem. Educação Infantil.	Ramos, Clemerson

		trabalho do homem na Educação Infantil	Preconceito. Gênero.	Elder Trindade
2020 Dissertação	UCDB	A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito – MS	Educação Infantil. Criança com deficiência. Inclusão. CEIS.	Santos, Marcia Pires dos
2020 Tese	UCDB	Crianças com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Educação Infantil. Inclusão. Formação docente.	Souza, Tania Maria Filii de

### Pesquisas com crianças

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2020 Teses	UFMT	Cirandas-páidia: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias	Infâncias. Educação com crianças. Identidades de gênero. <i>Paidia</i> .	Mizusaki, Renata Aparecida Carbone

### Região Nordeste

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2005 Dissertação	UFPE/CE (Recife)	Educadoras infantis: o que pensam sobre relações de gênero?	Gênero; educação infantil; educação infantil e gênero; educar e cuidar.	Coutinho, Maria Ione Alexandre
2005 Dissertação	UFRN	O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down	crianças. Interações. síndrome de Down. Convivência escolar. Educação Infantil.	Silva, Katiene Simony de Brito Pessoa da
2007 Dissertação	UFC	Identidade étnico-‘1111 racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	Práticas lúdicas, identidade étnico-racial, Educação Infantil.	Cabral, Marcelle Arruda
2009 Tese	UFC	O jogo da compreensão de gênero na Educação Infantil: um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de sentido	Jogo; Gênero; Hermenêutica; Educação Infantil.	Rocha, Sergio Lizias Costa de Oliveira
2009 Dissertação	UECE	<b>Inclusão e Docência na Educação Infantil: um estudo de caso na perspectiva walloniana</b>	Educação Infantil; Inclusão Escolar; Formação Docente; Práticas Pedagógicas	Mendes, Gilmar Beatriz Conrado Nogueira

2011 Dissertação	UFC	“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais	Homem professor; Educação Infantil; representações sociais; gênero.	Sousa, José Edilmar de
2011 Dissertação	UFMA	Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar	Visões. Professor. Educação Infantil. Inclusão. Discurso.	Mondaini, Rosimey Leão
2011 Dissertação	UFPE/CE (Recife)	Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência: um estudo a partir do brincar	Inclusão de crianças com deficiência. Brincadeira. Concepções de criança.	Freitas, Rachel Menezes
2012 Dissertação	UFC	Deficiência visual e matemática: análise das Práticas Educativas para uma Vida Independente na educação infantil	Pevi, deficiência visual, educação matemática, educação infantil.	Mendes, Jammes Ferreira
2012 Dissertação	UFPB	Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande – PB	política de inclusão, educação infantil, criança com deficiência.	Lima, Maria Betania Barbosa da Silva
2012 Dissertação	UFRN	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência	Educação Infantil; Educação Inclusiva; Concepções e Prática Pedagógica	Dantas, Priscila Ferreira Ramos
2013 Tese	UFBA	A participação feminina no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual	Crianças com deficiência visual – Educação. Inclusão Escolar. Identidade de Gênero na Educação.	Uzêda, Sheila de Quadros
2014 Dissertação	UESB	AKPALÔ: comendo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga	Arkhé, Alteridade Radical, Linguagens Pluriculturais, Educação Infantil.	Correia, Rosângela Accioly Lins
2014 Dissertação	UFRN	A criança com paralisia cerebral na educação infantil: um olhar sobre a prática docente	Prática Docente; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Paralisia Cerebral; Interações.	Silva, Priscila Lopes da
2014 Dissertação	UFPE/CAA (Caruaru)	Somos Iguais? : práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil	Diferenças, Prática Docente, Educação Infantil.	Silva, Anna Lúcia da

2015 Dissertação	UFPB	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil	Gênero. Educação Infantil. Estado da Arte. Produção científica brasileira. Prática pedagógica.	Silva, Francisca Jocineide da Costa e
2016 Dissertação	UFPB	A educação infantil de uma criança surda na cidade de João Pessoa – PB: estudo de caso	Criança surda; Educação Infantil; Estudo de Caso.	Soares, Filipe Paulino
2016 Dissertação	UFRPE	A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil da rede municipal do Recife	Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Identidade racial.	Mendes, Marília Silva
2017 Dissertação	UFRN	Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade de Natal – RN	Práticas Curriculares. Gênero e Sexualidade. Educação Infantil.	Filho, João Batista de Oliveira
2018 Dissertação	UFBA	Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015.	Educação de crianças; Relações de gênero; Estado do conhecimento.	Cavalcanti, Fernanda Carvalho.
2018 Dissertação	UFMA	Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras em contexto escolar	Gênero. Educação Infantil. Professoras. Práticas Pedagógicas.	Souza, Thalita de Fátima Aranha Barbosa
2018 Dissertação	UFPE/CE (Recife)	Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil	Inclusão escolar. Aquisição da linguagem. Comunicação Alternativa. Deficiência Intelectual.	Aquino, Adelyn Barbosa de
2018 Dissertação	UFRN	Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil	Inclusão Escolar. Deficiência visual – Baixa visão. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.	Santos, Erlane Cristhynne Felipe dos.
2019 Dissertação	UESB	Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista -Bahia	Gênero. Cuidado. Criança. Educação Infantil. Estereótipos. Formação Docente. Prática Educativa.	Aquino, Vanessa Gomes de.
2019 Tese	UFPE/CE (Recife)	Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil	Representações Sociais. Relações de Gênero. Educação Infantil. Prática Docente.	Santos, Ana Célia de Sousa



2019 Dissertação	UFAL	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	Educação infantil. Educação das relações étnico-raciais. Pertencimento étnico-racial.	Torres, Isanês da Silva Cajé
2020 Dissertação	UEFS	Ser-estar mulher: um mapeamento da (des) construção do gênero na Educação Infantil	Gênero. Educação Infantil. Fotografia.	Imbassay, Joana Frank
2020 Dissertação	UFPB	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	Políticas de Educação Inclusiva. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.	Santos, Isabelle Sercundes
2020 Dissertação	UECE	A criança na sociedade patriarcal e capitalista: um estudo sobre a construção social dos papéis do homem e da mulher a partir da Educação Infantil	Educação infantil. Consciência. Patriarcado. Capitalismo.	Duarte, Helena Ferreira
2020 Dissertação	UFRN	Concepções e práticas de professoras da Educação Infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente	Formação docente; Infância; Práticas Pedagógicas; Sexualidade; Educação	Souza, Maria de Fatima Dantas de
2020 Dissertação	UFRPE	A inclusão escolar e prática pedagógica no trabalho com as crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil	Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Prática Pedagógica; Educação Infantil.	Oliveira, Thais Naiani Menezes Gomes de

### Pesquisas com crianças

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2013 Tese	UFBA	“Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!” : as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola	Educação quilombola. Culturas de infância. Currículo.	Miranda, Marina Rodrigues
2015 Dissertação	UFAL	Ser menino e ser menina: construção das Identidades de gênero em contexto de Educação Infantil	Educação Infantil. Identidade de Gênero. Reprodução Interpretativa. Pesquisa com Crianças.	Oliveira, Erica Marcelle Barbosa de

### Região Norte

Ano	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
-----	-----	--------	----------------	---------

<b>Tipo</b>				
2006 Dissertação	UFPA	<b>A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém</b>	Currículo – Currículo Moldado – Práticas Pedagógicas – Inclusão Educacional – Escola Cabana.	Amaral, Míriam Matos
2010 Dissertação	UFPA	<b>A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na Educação Infantil</b>	Gênero. Canções. Educação Infantil.	Pinheiro, Suely Rose Pereira
2013 Dissertação	UEPA	A criança negra: representações sociais de professores da Educação Infantil	Representações Sociais. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Criança Negra.	Costa, Regiane de Assunção
2014 Dissertação	UFPA	Educação Infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural	Fronteiras Étnicas, Educação Infantil Indígena, Interculturalidade, Espaço de Fronteira.	Ives, Neusani Oliveira
2015 Dissertação	UEPA	Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela	Educação Infantil Inclusiva. Prática Docente Inclusiva. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Autoformação e formação docente. Ação Colaborativa.	Pinto, Gicele Holanda da Silva
2016 Dissertação	UEPA	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Estudos de Gênero. Discurso. Narrativas.	Santos, Luciane Tavares dos
2016 Dissertação	UERR	A efetivação da Lei 11.645/2008 na Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR	1. Educação Infantil. 2. Indígenas. 3. Afro-brasileiras. 4. Professores. 5. Currículo.	Souza, Milena Silva de
2016 Tese	UFPA	<b>Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na</b>	Inclusão. Práticas pedagógicas. Formação	Oliveira, Tatiana de Castro

		<b>Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará</b>	continuada. Educação Infantil.	
2018 Dissertação	UFAM	Relações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças	Corpo. Educação. Interação Social. Dificuldade de Movimento.	Sodré, Marta Patrícia Faianca
2018 Dissertação	UFAC	Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches	Docência. Gênero. Creche. Emancipação humana. Emancipação feminina.	Krause, Cristina da Silva Cavalcante
2019 Dissertação	UEPA	A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém	Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão. Autoformação. Práticas Pedagógicas Inclusivas.	Dias, Katia Maria dos Santos

### **Pesquisas com crianças**

<b>Ano Tipo</b>	<b>IES</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>
2018 Dissertação	UEPA	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro	Crianças. Representações Sociais. Educação do Campo. Educação Infantil. Diversidade Racial.	Gonçalves, Sileide de Nazaré Brito
2020 Dissertação	UEPA	“Elas são bonitas porque é a minha família”: representações sociais de beleza de crianças da Educação Infantil	Infância. Educação Infantil. Beleza. Socialização. Representação Social.	Ribeiro, Nilza Maria Cabral de Souza

### **Região Sudeste**

<b>Ano Tipo</b>	<b>IES</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>
1997 Dissertação	UNICAMP	Lápis vermelho e de mulherzinha : desenho infantil, relações de gênero e educação infantil	Não apresenta palavras-chave.	Gobbi, Marcia Aparecida
2001 Dissertação	UFU	Expressões de gênero no desenho infantil	Desenho Infantil, Gênero, Educação Infantil.	Montagna, Adelma Pistun

2003 Tese	USP	Brinquedos e gênero na educação infantil – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro	gênero; brinquedos. representações sociais; relações de poder.	Azevedo, Tania Maria Cordeiro de
2003 Dissertação	UNICAMP	Novas crianças na creche : o desafio da inclusão	Não apresenta palavras-chave.	Arnais, Magali Aparecida de Oliveira
2004 Dissertação	UFSCar	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	Não apresenta palavras-chave.	Oliveira, Fabiana de
2004 Dissertação	UNICAMP	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher : relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola	Não apresenta palavras-chave.	Finco, Daniela
2005 Tese	PUC/RIO	<b>Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória</b>	Infância; Educação Infantil; Inclusão.	Drago, Rogério
2006 Dissertação	PUC/SP	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho	Educação Infantil, Creche, Mulheres Negras, História de Vida.	Oliveira, Waldete Tristão Farias
2007 Dissertação	USP	A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira	Currículos e programas. Diversidade cultural. Educação religiosa. Ensino infantil. Política educacional.	Staffen, Luciane Wayss
2007 Tese	UNESP-ARAR	Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato	Inclusão escolar – educação infantil – mediações – perspectiva ecológica.	Hoeppler, Ladimari Toledo
2008 Dissertação	UFSCar	Educação Infantil: análise da manifestação do preconceito na atividade principal de jogos	preconceito, atividade principal, mediação, pré-escolas, teoria Histórico-Cultural.	Piccolo, Gustavo Martins
2008 Dissertação	UNIRIO	<b>Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária</b>	sexualidade infantil, formação docente, práticas educativas, cuidar/educar.	Schindhelm, Virginia Georg

2008 Dissertação	UNIRIO	<b>Educação Infantil Pré-escolar: um espaço/tempo par práticas antirracistas</b>	práticas antirracistas; educação infantil; sociopoética.	Rocha, Leandra Jacinto Pereira
2008 Dissertação	UFJF	Acolhimento: sonoras reflexões com Paulo Freire como prática de inclusão de crianças com deficiência na creche Clélia Gervásio Scafuto – Juiz de Fora (MG)	Acolhimento; Inédito-viável; Creche; Crianças com Deficiência; Inclusão.	Bonsanto, Flávia Alves
2009 Dissertação	PUC/SP	Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André	Formação continuada de professores; Educação Infantil; Relações Étnico-raciais; Lei Federal n. 10.639/03	Saraiva, Camila Fernanda
2009 Tese	UNICAMP	A educação sexual na escola e a pedagogia da infância = matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias	Sexualidade, Educação Sexual Emancipatória, Infância, Escola, Formação de Professores e Pedagogia.	Gagliotto, Giseli Monteiro
2009 Dissertação	UFSCar	Educação das relações étnico-raciais: aprendizagem e experiências de professoras em São Carlos-SP	relações étnico-raciais, educação, professoraB, educação infantil, escola	Demarzo, Marisa Adriane Dulcini
2010 Dissertação	USP	Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora	Teoria das representações sociais, educação infantil, relações raciais, prática pedagógica.	Teles, Carolina de Paula
2010 Tese	USP	Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero	Educação Infantil; pré-escola, relações de gênero; infância; Sociologia da Infância; diversidade	Finco, Daniela
2010 Dissertação	UERJ	<b>Diferença e diversidade: um estudo em creche Fiocruz</b>	Diversidade. Diferença. Educação Infantil.	Motta, Silvia Lacouth
2010 Dissertação	UFES	Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual : contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil	Inclusão na Educação Infantil, Aprendizagem da criança com deficiência intelectual e Formação de educadores de Educação Infantil	Raymundo, Davidson Nunes

2011 Dissertação	UFES	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil	Relações sociais. Deficiência. Inclusão na educação infantil.	Rodrigues, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter
2011 Dissertação	PUC/MG	Um estudo sobre os professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte-MG	professores homens – educação infantil – gênero – período comprobatório – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	Ramos, Joaquim
2011 Tese	UNICAMP	Infância, Educação Infantil, Migrações	Migração, Infâncias, Educação Infantil, Interculturalidade.	Siller, Rosali Rauta
2011 Tese	PUC/SP	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	identificação étnico-racial, educação infantil, crianças pré-escolares, Sociologia da Infância.	Trinidad, Cristina Teodoro
2011 Dissertação	UERJ	De uma chuva de manga ao funk de Lelé: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari	Cotidiano escolar. Processos identitários. Relação étnico-raciais.	Queiroz, Claudia Alexandre
2012 Dissertação	PUC/MG	A formação de atividades racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam	Raça. Preconceito. Racismo. Educação. Infância.	Oliveira, Sandra Maria de
2012 Dissertação	PUC/SP	A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu	Educação Escolar Infantil Indígena, CECI, Educação Guarani Mbya, Educação Intercultural, Fronteira étnica e cultural.	Ferreira, Edna
2012 Dissertação	USP	Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo	mulheres negras professoras, relatos orais de vida, Educação Infantil.	Nunes, Míghian Danae Ferreira
2012 Dissertação	UFSCar	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	infâncias, crianças negras, professoras de Educação Infantil e percepções.	SOUZA, Ellen de Lima
2012 Tese	UERJ	Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma	Deficiência intelectual.	Campos, Kátia

		criança com síndrome de down numa classe comum	Inclusão Escolar. Concepções de Ensino-Aprendizagem. Etnografia. Pesquisa-Ação.	Patrício Benevides
2012 Dissertação	UFRJ	A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias	linguagem e Educação Infantil- discurso religioso- escola pública e laicidade	Branco, Jordanna Castelo
2013 Dissertação	PUC/SP	Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil	educação infantil; crianças negras; preconceito racial; teoria crítica.	Santos, Jussara Nascimento dos
2013 Dissertação	USP	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	literatura infantil, personagens negros, educação infantil, PNBE.	Dadie, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos
2013 Dissertação	USP	Da criança problema na educação infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela psicanálise.	Psicanálise; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Criança-problema; Formação de professores; Conversação.	Rezende, Tânia Maria Asturiano de Campos
2013 Tese	UNIMEP	Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da educação infantil	Crianças com necessidades especiais. Educação infantil. Brincadeira.	Turetta, Beatriz Aparecida dos Reis
2013 Dissertação	UFRJ	Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico	Coeducação; Relações de Gênero; Lúdico, Educação Física; Educação Infantil.	Tomazelli, Lorrene Pontes
2013 Dissertação	UFES	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento	Práticas Pedagógicas Inclusivas. Infância. Criança. Educação Infantil.	Oliveira, Keila Cristina Belo da Silva
2013 Dissertação	UEMG	Relações étnico- raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos	Relações étnico- raciais. Práticas educativas. Educação infantil. Configurações identitárias.	Soares, Lucineide Nunes

2014 Dissertação	PUC/SP	Sentidos e significados constituídos pelo professor de educação infantil acerca da educação inclusiva	Educação infantil Educação inclusiva Formação de professores	Souza, Suzy Vieira Março de
2014 Dissertação	PUC/SP	A presença da religião em ações docentes de uma Escola Pública de Educação Infantil	Educação infantil. Escola laica. Religião. Práticas pedagógicas. Professores.	Mak, Denise
2014 Dissertação	UNICAMP	“O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado”. Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil	Culturas infantis, crianças pequeninhas negras, racismo, educação infantil, creche.	Santiago, Flavio
2014 Dissertação	UNICAMP	Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil	Educação infantil. Crianças pequenas. Relações de gênero. Docência masculina. Pedagogia da infância.	Silva, Peterson Rigato da
2014 Tese	UNICAMP	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil : entre imagens e palavras	Crianças pequenas brasileiras. Creche. Diferenças. Infâncias. Pedagogias descolonizadoras.	Santos, Solange Estanislau dos
2014 Dissertação	UMESP	Educação Infantil como direito fundamental da criança cega congênita	Educação Infantil, Cego Congênito, Direito à Educação.	Rocha, Railda Lopes da
2014 Dissertação	UFES	O bebê surdo na educação infantil : um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas	Educação Infantil. Bebê surdo. Inclusão. LIBRAS.	Rabelo, Dayane Bollis
2014 Tese	UFES	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil : possibilidades e desafios à inclusão escolar	currículo, educação infantil, AEE e SRM.	Cotonhoto, Larissy Alves
2014 Dissertação	UFV	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil	Não apresenta palavras-chave.	Gomides, Wagner Luiz Tavares
2015 Dissertação	PUC/MG	Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI, Belo Horizonte-MG	Infância. Literatura infantil. Racismo.	Mata, Flavia Filomena Rodrigues da



2015 Tese	PUC/SP	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	Educação infantil. Creche. Relações de gênero. Educadores homens. Educação e cuidado.	Lopes, Elsa Santana dos Santos
2015 Dissertação	USP	As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças	relações de gênero; educação infantil; infância.	Ohouan, Camila Asato
2015 Dissertação	UFSCar	Currículo em ação e a temática religiosa na educação infantil: a voz das crianças	Educação Infantil. Currículo. Cultura. Religião/Religiosidade. Laicidade.	Spessola, Nilmar Helena
2015 Dissertação	UNIFESP	Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero	Educação Infantil. Espaço físico. Relações de gênero. Educar e cuidar.	Silva, Tássio José da
2015 Dissertação	UERJ	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo	Transtorno do Espectro do Autismo. Formação de Professores. Comunicação Alternativa.	Olmedo, Patrícia Blasquez
2015 Dissertação	UFES	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil	Práticas pedagógicas. Atendimento educacional. Criança público-alvo da educação especial. Educação Infantil.	Conde, Patricia Santos
2015 Dissertação	UFES	O bebê com Síndrome de Down : um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-Ufes	Inclusão. Bebê com síndrome de Down. Centro de Educação Infantil Criarte-UFES.	Dias, Israel Rocha
2015 Dissertação	UFES	Políticas de inclusão escolar na educação infantil : um estudo no município de Cariacica-ES	Educação Infantil. Políticas Educacionais de Inclusão. Educação Infantil.	Oliveira, Angela do Nascimento Paranha de
2015 Dissertação	UEMG	Formação Docente: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar	Formação Docente Continuada; Diversidade étnico-racial; Educação Infantil e Práticas docentes.	Santos, Claudia Elizabete dos

2016 Dissertação	UNISAL	A produção da identidade e da diferença da criança com deficiência no ambiente educacional que se denomina inclusivo	Educação infantil. Identidade. Diferença. Inclusão. Narrativa. Criança com deficiência.	Moreira, Elenir Santa
2016 Dissertação	PUC/SP	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	Educação Infantil; Relações de Gênero; Profissionais Homens.	Mendonça, Michelle Mariano
2016 Dissertação	PUC/SP	A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder	Prática docente; Gênero; Educação Infantil; Sexualidade Infantil; Discriminação Social.	Reis, Mariana Cristina Lima
2016 Dissertação	PUC/SP	O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá – São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas	Educação Indígena; Educação Infantil Escolar Indígena; Interculturalidade; Povo e Cultura Guarani.	Santos, Chirley Maria de Souza Almeida
2016 Dissertação	UNOESTE	Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista	Educação Infantil; Relações de Gênero; Trabalho Pedagógico.	Zago, Juliana Aparecida
2016 Tese	UFSCar	Crianças negras em escolas de “alma branca” : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	Infância. Criança negra. Relação étnico-racial. Alteridade. Branqueamento.	Souza, Edimacy Quirina de
2016 Dissertação	UERJ	Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de <b>educação infantil</b>	Sexualidade Infantil. Cotidiano. Gênero e Sexualidade.	Luz, Luiz Otavio Ferreira da
2016 Tese	UNESA	Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil e exclusão	Exclusão- Inclusão- Representações Sociais – práticas educativas.	Almeida, Sabrina Araujo de
2016 Dissertação	UEMG	A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú	Educação Infantil, Relações Raciais, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas.	Oliveira, Regina Marcia Pereira de
2016 Dissertação	UFJF	Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas	Relações de Gênero; Educação Infantil; Políticas Educacionais; Docência;	Ramos, Maria Rita Neves

			Trabalho Docente.	
2016 Dissertação	UNOESTE	Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho	Corpo. Beleza. Gênero. Infância.	Jorosky, Narda Helena
2017 Dissertação	PUC/SP	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil	Educação Infantil; Gênero; Professores de bebês; Professor homem de bebês.	Aguiar Júnior, José Durval
2017 Dissertação	UNICID	Narrativas de mães de crianças com os transtornos do espectro do autismo (TEA) acerca das primeiras experiências escolares de seus filhos	Transtornos do Espectro do Autismo. Narrativas. Educação Infantil.	Palomares, Marli Tambara
2017 Tese	USP	Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Práticas Educativas. Liderança.	Oliveira, Waldete Tristão Farias
2017 Dissertação	USP	Primeira infância e situação de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação	Direito à educação. Políticas públicas. Infância. Deficiências. Educação infantil.	Silva, Cleber Nelson de Oliveira
2017 Dissertação	UNESP-MAR	O Aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar	Transtornos do Espectro do Autismo. Educação Infantil. Educação Especial.	Fiorini, Bianca Sampaio
2017 Tese	UNESP-PP	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade <b>(O trabalho não possui divulgação autorizada)</b>	Infância; Sexualidade; Gênero; Educação Infantil	Garrido, Geisa Orlandini Cabiceira
2017 Dissertação	UNESP-PP	Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos <b>(O trabalho não possui divulgação autorizada)</b>	Educação Infantil; Relações étnicas e raciais negras; afrocentricidade; estudo bibliográfico	Alves, Ivonete Aparecida
2017 Tese	UFSCar	Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas	Identificação étnico-racial, infância, infância negra, crianças, sociologia da infância.	CORRÊA, Lajara Janaina Lopes
2017 Dissertação	UNIFESP	Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de	Educação Infantil; Famílias; Gênero; Relações	Gibim, Ana Paula Pereira Gomes

		educação e cuidado das crianças pequenas	Intergeracionais; Sociologia da Infância.	
2017 Dissertação	UERJ	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico- raciais na escola de <b>educação infantil</b> da UFRJ	Educação das relações étnico- raciais. Raça. Negritude. Educação Infantil. escola de Educação Infantil.	Miceli Paulina de Almeida Martins
2017 Dissertação	UERJ	Aprendizagens de gênero- sexualidade na/com a <b>Educação Infantil</b> : apontamentos para pensar os currículos	Infância. Currículo. Processos Miméticos. Gênero.	Rossato, Bruno Costa Lima
2017 Dissertação	UFRRJ	Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais	currículo, educação infantil, colonialidade, relações étnico- raciais.	Saitu, Cecília de Campos
2017 Dissertação	UFRRJ	Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil	Lei Federal nº 10639/03; Práticas antirracistas; Criança negra; Educação Infantil	Lima, Ilka Monique da Costa
2017 Dissertação	UNIFAL	Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente	Educação Inclusiva. Psicologia Histórico Cultural. Significados. Sentidos. Formação Continuada Docente.	Rodrigues, Paloma Roberta Euzébio
2017 Dissertação	UFJF	Infância e relações étnico- raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	Relações étnico- raciais; Infância, Educação Infantil.	Augusto, Aline de Assis
2017 Dissertação	UFU	Representações sociais de professoras da educação infantil sobre alunos(as) das classes populares	Classes Populares. Representação. Educação Infantil.	Ribeiro, Andrea Porto
2018 Dissertação	PUC/SP	A diversidade na primeira infância: as relações étnico- raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	infância, diversidade étnico- racial, Centro de Educação Infantil (CEI), ensino municipal, educação básica.	Galvão, Cássia Rosicler

2018 Tese	USP	Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990	Educação infantil. Educação especial. Planos Nacionais de Educação Política educacional.	Souza, Fernanda Cristina de
2018 Tese	USP	Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil	Narrativa, infância, imigração, hibridização, identidade.	Santos, Priscila da Silva
2018 Dissertação	USP	Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenos/os?	Educação Infantil; Dimensão brincalhona; Gênero; Profissão docente; Meninas e meninos pequenos.	Anselmo, Viviane Soares
2018 Dissertação	USP	Educação infantil inclusiva: a corporeidade e o brincar na diferença	Educação Infantil Inclusiva. Corporeidade. Brincar.	Perez, Beatriz Brunaldi
2018 Dissertação	UNICAMP	Identidade Cultural no Currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo	identidade cultural; currículo; Educação Infantil e Cidade Educadora.	Pedrasa, Mariana Cristina
2018 Dissertação	UNICAMP	“Eu não fui formada pra isso” : representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s)	inclusão; diferenças; infância(s); representações sociais.	Silva, Cristiane Perol da
2018 Dissertação	UFSCar /So	Fotonarrativas de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas	Prática pedagógica; Gênero; Infância, Educação Infantil; Fotonarrativas.	Batista, Raquel Aparecida
2018 Dissertação	UFSCar /So	A Educação das relações étnico-raciais na creche : trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras	Creche. Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores.	Alves, Elizabeth Conceição
2018 Dissertação	UNIFESP	Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a 'sexta-feira: dia do brinquedo' na educação infantil	Educação Infantil, Sociologia da Infância, Culturas Infantis, Gênero, Brinquedo, Brincadeiras.	Santos, Paloma Oliveira
2018 Dissertação	UNIFESP	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	Sociologia da Infância, Gênero, Literatura Infantil, Educação Infantil, Culturas Infantis, Feminismo	Gabriel, Nathalia Chacao

2018 Tese	UERJ	Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco	Relações étnico-raciais. Creche. Espaço-ambiente. Colonialidade do poder. Pedagogias das ausências. Pedagogia das emergências.	Santos, Aretusa
2018 Dissertação	UFRJ	Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal	Educação Infantil – Relações Raciais – Lei 10.639/2003 – Formação de Professores	Oscar, Joana Elisa Costa
2018 Dissertação	UEMG	Quebrando Tabus e Educando a Infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	Homens, Masculinidades, Gênero, Educação Infantil.	Souza, Eliana Batista
2018 Dissertação	UFU	A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	Inclusão Escolar. Educação Infantil. Cotidiano Escolar.	Pacheco, Thaíza Vieira
2018 Tese	UFJF	“Mas podia ter coentro”: crianças migrantes e trajetórias que se encontram...	Criança migrante. Protagonismo Infantil. Espaço Ofertado.	Teixeira, Mônica de Carvalho
2019 Dissertação	PUC/MG	“Aqui não tem máscaras africanas?” A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o Percurso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG	Educação Infantil. Currículo. Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Museal. Percurso Território Negro.	Fonseca, Andreza Mara da
2019 Dissertação	USP-RP	Educação infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista	Educação Infantil. Gênero. Material apostilado.	Correia, Bianca Cristina
2019 Tese	UNICAMP	Gênero e Gestão da Educação Infantil-trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores/as educacionais	Gênero. Educação infantil. Diretores escolares.	Monteiro, Mariana Kubilius
2019 Tese	UNICAMP	Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	Gênero. Sexualidade. Educação infantil. Ideologia de gênero. Culturas infantis.	Barreiro, Alex
2019 Dissertação	UNICAMP	Interações da criança pequena na educação inclusiva : contribuições para a educação de surdos	Não apresenta palavras-chave.	Alves, Raquel Domingos
2019 Dissertação	UNESP-MAR	Práticas Pedagógicas na Educação Infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com Síndrome de Down	Educação Especial. Educação Infantil. Síndrome de	Araujo, Mariane Andreuzzi de

			Down. Prática Pedagógica.	
2019 Dissertação	UNESP- MAR	Atitudes sociais de professores da Educação Infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down	Educação Especial. Brincar. Síndrome de Down. Atitudes sociais.	Pereira, Adriana Alonso
2019 Dissertação	UFSCar /So	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)	Educação Infantil. Educação das Relações étnico-raciais. Formação docente.	Garcia, Vanessa Ferreira
2019 Dissertação	UNIMEP	Relações de gênero no cotidiano escolar de professoras da Educação Infantil no contexto das mudanças sociais	Relações de Gênero; Educação Infantil; Cotidiano Escolar; Práticas Pedagógicas; Mudanças Sociais.	Vidal, Marinália Lemos Gonçalves
2019 Tese	UERJ	Programa de Colaboração Docente na <b>Educação Infantil</b> : a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão	Educação especial. Educação infantil. Inclusão escolar. Formação docente. Trabalho colaborativo.	Silva, Maciel Cristiano da
2019 Dissertação	UERJ	Resistir na <b>Educação Infantil</b> : pela possibilidade de uma educação não sexista	Infância. Currículo. Gênero.	Vique, Isabela Pereira
2019 Dissertação	UEMG	Literatura e Diversidade: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação infantil	Diversidade étnico-racial. Literatura infantil. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008.	Duarte, Shirlei Martins
2019 Dissertação	UFOP	Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG	Relações étnico-raciais; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.	Meira, Ludmila Costa
2019 Tese	UFRJ	Infâncias e microações afirmativas em contextos significativos	Infância, sociologia da infância, microações afirmativas, educação das relações étnico-raciais.	Ferreira, Edilson dos Santos
2019 Dissertação	UFJF	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Identidade Étnico-racial, Infância, Relações Étnico-raciais, Imaginário Afro-Brasileiro.	Souza, Ana Carolina Bustamante Dias

2020 Dissertação	UCD	Perspectivas de famílias perante os desafios do processo de inclusão da criança com autismo e com seletividade alimentar na Educação Infantil	Autismo, Diferença, Inclusão escolar, Seletividade alimentar, TEA.	Sachefer, Juliana Gouveia
2020 Tese	USP	Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	Educação Infantil. Gênero. Políticas Públicas. Configuração. Indicadores de Qualidade.	Alvarenga, Carolina Faria
2020 Dissertação	USP	O brincar na Educação Infantil: implicações dos contextos sociais físicos do parque para a inclusão <b>(O trabalho não possui divulgação autorizada)</b>	Inclusão escolar; Educação Infantil; Parque Infantil; Deficiência Intelectual	Amorim, Thalita Cristina Prudencio de
2020 Dissertação	UNICAMP	Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil	Educação Infantil, trabalho docente; homens pedagogos.	Santos, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira
2020 Dissertação	UNICAMP	Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre crianças pequenas na Educação Infantil	Amizade. Interseccionalidade. Crianças Pequenas. Pré-escola. Culturas Infantis.	Pereira, Artur Oriel
2020 Dissertação	UNESP-ARAR	Professores homens: suas trajetórias na educação infantil	Masculinidade. Gênero. Educação Infantil. Sexualidade.	Fávaro, Jéssica Daniele
2020 Tese	UFSCar	Gênero e Sexualidade na Formação Inicial de Professores Da Pequena Infância: um estudo sobre a resolução 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Formação Inicial de Professores; Pedagogia; Educação Infantil; Gênero; Genealogia.	Faria, Mariana de Oliveira
2020 Dissertação	UNIMEP	As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras	Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais; Pertencimento; Identidade.	Moura, Aurea Alice de Souza
2020 Dissertação	UFRJ	Reinações Infantil: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo	Sexualidade; Infância; Currículo	Gonçalves, Lorraine de Andrade Branco Faria
2020 Dissertação	UFRJ	Interações Pedagógicas na Educação Infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos	Educação infantil. Interação pedagógica. Interação social. Prática docente. Estigma.	Costa, Thaynara Nascimento
2020 Dissertação	UFRJ	Um Coda na Educação Infantil: processos de construção identitária	Coda; Educação infantil;	Ferreira Cintia Tavares



			Identidade; Surdez.	
2020 Dissertação	UFRJ	Professoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas antirracistas e descolonizais na educação infantil	Educação antirracista; Mulheres negras; Ciberespaço; Relação étnico-raciais.	Silva, Daiana da
2020 Dissertação	UFRJ	Percepções docentes sobre educação das relações raciais na educação infantil	Relações raciais, Percepções docentes, Lei 10.639/2003, Educação Infantil.	Nascimento, Caroline de Souza do
2020 Dissertação	UFF	Currículo Quilombossenzalas: Uma proposta Afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil	Currículo – Cotidiano – Relações Étnico-Raciais – Educação Infantil	Siqueira, Rosane de Azeredo Cunha
2020 Dissertação	UFES	A Criança Com Síndrome de West na Educação Infantil: Inclusão e Práticas Pedagógicas	Síndrome de West. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Aprendizagem e Desenvolvimento.	Trento, Sabrina da Silva Machado
2020 Tese	UFES	Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de Autismo na Educação Infantil	Educação Infantil. Educação Especial. Autismo. Intervenção Pedagógica.	Pereira, Izaionara Cosmea Jadjesky
2020 Dissertação	UFES	A Criança com Síndrome de Cornélia de Lange na Educação Infantil: um estudo de caso	Educação Especial e Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Síndrome Cornélia de Lange.	Perovano, Maycon de Oliveira
2020 Tese	UFES	A Criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento	Inclusão. Educação infantil. Síndrome de Moebius. Teoria de Vigotski. Aprendizagem e desenvolvimento. Prática pedagógica.	Bravo, Dirlane de Oliveira Machado
2020 Dissertação	UFMG	Corpo e Cabelo Negro: (re) Significações e Interações com e de Crianças em uma Escola de Educação Infantil de BH	Crianças; Interações; Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais.	Santos, Elandia dos

### Pesquisas com crianças

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2016 Dissertação	UNIFESP	O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância	Educação Infantil; pequena infância; desenho infantil; culturas infantis; relações de gênero.	Pimenta, Daniele Duarte
2018 Dissertação	UFSJ	Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil	Educação Infantil, infância, relações étnico-raciais.	Cardoso, Barbara
2018 Dissertação	UNIFESP	Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero	Educação Infantil.; Sociologia da Infância.; Gênero.; Corporalidades.; Culturas Infantis.	Inoue, Laura Tereza de Sá e Benevides

### Região Sul

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
1999 Dissertação	UFSC	Exclusão e inclusão : discutindo o processo de integração da criança portadora da síndrome de Down na educação infantil	Não apresenta palavras-chave.	Andrade, Izabel Cristina Feijó de
2000 Dissertação	PUC/RS	<b>A Integração / Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: implicações Psicopedagógicas</b> (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)	Resumo e palavras-chave indisponíveis.	Cardoso, Marilene da Silva
2000 Dissertação	UFRGS	Conversando com educadoras e educadores de berçário : relações de gênero e de classe na educação infantil	Não apresenta palavras-chave.	Flores, Maria Luiza Rodrigues
2003 Tese	UFRGS	A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down	Não apresenta palavras-chave	Munhóz, Maria Alcione
2004 Dissertação	UFSC	Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero	Educação Infantil, Cotidiano, Gênero, Sexualidade e Poder.	Costa, Arlete de
2005 Tese	PUC/RS	<b>Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de guaíba</b> (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira)	Resumo e palavras-chave indisponíveis.	Cardoso, Marilene da Silva

2005 Dissertação	UFRGS	Dos "segredos sagrados" : gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Infância, sexualidade, gênero, identidades, educação infantil	Guerra, Judite
2005 Dissertação	UFRGS	Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil	Identidade, Representação, Gênero e Literatura Infantil.	Argüello, Zandra Elisa Argüello
2005 Dissertação	UFRGS	Identidades de gênero e propagandas televisivas : um estudo no contexto da educação infantil	Infância, gênero, mídia, identidade, representação.	Guizzo, Bianca Salazar
2005 Tese	UFSC	Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche	Não apresenta palavras-chave	Sayão, Deborah Thome
2006 Dissertação	UEM	<b>Educação Infantil Inclusiva: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá.</b>	Educação Infantil Inclusiva; Políticas Públicas; Formação de Professores; Rede Municipal de Maringá.	Silva, Sandra Salete de Camargo.
2006 Dissertação	UFRGS	Sujeitos infantis masculinos : homens por vir?	Estudos de Gênero, Infância, Masculinidade, Homofobia, Educação Infantil.	Bello, Alexandre Toaldo
2007 Dissertação	UFRGS	Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil : uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	Diferenças, desejos, Educação Infantil, sexualidade, infância, Deleuze, Guattari, Foucault.	Domingues, Renata Pimenta
2007 Dissertação	UFSC	O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis  (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira – Não tem o arquivo no repositório da universidade)	No repositório da universidade consta apenas o resumo sem palavras-chave.	Silva, Cristiane Irinéa
2010 Tese	UFRGS	'Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir' : gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)	Gênero. Docência. Educação Infantil. Representação de professoras.	Venzke, Lourdes Helena Dummer
2010 Dissertação	UFSC	As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil: anos 2000	Política Educacional. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Infantil.	Lópes, Graziela Maria Beretta

			Crianças com deficiência.	
2011 Dissertação	PUC-PR	<b>A questão de gênero e a formação da professora da Educação Infantil</b>	Professora; Educação Infantil; Gênero; Formação; Feminização.	Mattos, Hilda Maria Zanetti Heller de
2011 Tese	UEM	Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da Educação Infantil.	Educação Infantil Inclusiva; Políticas Educacionais; Formação de Profissionais.	Camargo- Silva, Sandra Salette de Camargo.
2011 Dissertação	UFPR	<b>Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil</b>	Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE.	Oliveira, Verediane Cintia de Souza de
2011 Dissertação	UFRGS	Educação especial e educação infantil : uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre	Educação Especial. Educação Infantil. Escolarização. Atendimento. Necessidades Educacionais Especiais. Prática Pedagógica. Relação professor-aluno. Inclusão escolar.	Meirelles, Melina Chassot Benincasa
2011 Dissertação	UFSM	<b>Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?</b>	Educação Especial; Educação Infantil; Práticas pedagógicas, precocidades; Altas habilidades/super dotação	Forno, Leticia Fleig Dal.
2011 Tese	UFRGS	‘Aquele negrão me chamou de leitão’: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil	Infância. Educação Infantil. Imagem. Corpo. Geração. Raça. Embelezamento. Classe social. Relações de Gênero. Cultura visual.	Guizzo, Bianca Salazar
2011 Dissertação	UFRGS	Corpos que não param : criança, "TDAH" e escola	TDAH. Hiperatividade. Educação Infantil. Educação Especial.	Freitas, Claudia Rodrigues de

			Atenção. Inclusão Escolar.	
2011 Dissertação	UNILAS ALLE	Uma experiência de educação especial na Educação Infantil: <b>Reflexão crítica sobre uma prática</b>	Experiência de si. Educação especial. Inclusão. Estudos culturais. Identidade. Diferença.	Bonacina, Jussara de Lima.
2012 Dissertação	PUC-PR	<b>Educação e escola inclusiva : um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia</b>	<b>Infância;</b> Escola; Inclusão; Abordagem Educacional de Reggio Emilia.	<b>Santos, Carine Lasso Porciuncula dos</b>
2013 Dissertação	UEL	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural.	Educação; Cotidiano escolar; Gênero; Significações.	Garcia, Juliana Lopes
2013 Tese	UFPR	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Infâncias. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Identidade. Relações Étnico-raciais.	Amaral, Arleandra Cristina Talindo
2013 Dissertação	UEM	Gênero na Literatura Infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos.	Educação. Literatura Infantil. Gênero. Sexualidades. Estereótipos.	Oliveira, Marcio de
2013 Tese	UFPR	Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de professoras do Atendimento Especializado	Inclusão Escolar. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Necessidades Especiais. Educação Inclusiva.	Souza, Nelly Narcizo de
2013 Dissertação	UFPR	Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC	Políticas de promoção de igualdade racial. Educação infantil. Políticas educacionais. Relações étnico-raciais. Gestão Educacional.	Pires, Thais Regina de Carvalho
2013 Dissertação	UNILAS ALLE	Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil	Pedagogias de gênero. Educação infantil. Formação de professores/as.	Bertuol, Bruna

2013 Dissertação	UFSC	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	Educação Infantil. Relações sociais. Dimensão Étnico-racial. Dimensão Corporal. Relações de Gênero.	Gaudio, Eduarda Souza
2014 Dissertação	UFT	A construção da identidade racial de crianças negras na Educação Infantil	Educação. Educação Infantil. Identidade. Relações Raciais.	Rosa, Daniele Cristina
2014 Dissertação	UFPEL	Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escolas infantil.	Educação Infantil. Docência Masculina. Gênero	Santos, Lilian Borges dos.
2014 Tese	UFSC	“VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos	Educação Infantil. Educação e diversidade. Crianças Quilombolas. Diferença. Brincadeira.	Paula, Elaine de
2014 Dissertação	UNIPLAC-SC	A Educação Infantil e as Manifestações da Sexualidade de Crianças de Zero à Seis Anos: análise sobre a compreensão de professores de Centros de Educação Infantil Municipal de Lages SC.	Educação Infantil; Sexualidade Infantil; Educação Sexual; Práticas Pedagógicas.	Costa, Debora Cristina.
2014 Dissertação	UNIVALI	Inclusão escolar: o que falam as crianças da Educação Infantil	Educação Infantil. Inclusão escolar. Deficiências.	Morais, Cristina Richter Costa
2015 Dissertação	UEM	Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência.	Gênero e sexualidade; Docência. Educação Infantil; Brincadeiras.	Leite, Lucimar da Luz..
2015 Dissertação	UFRGS	Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo	Narrativas visuais; Transtornos do Expecto do Autismo; SCALA; Educação Especial; Inclusão.	Monte, Barbara Terra do
2015 Dissertação	UNIPLAC-SC	Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil	Formação de Professores. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado.	Xavier, Suzana Maria Webber.

			Deficiência Intelectual.	
2016 Dissertação	UFPR	A educação das relações étnico-racial na formação de professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015) <b>(O trabalho não possui divulgação autorizada)</b>	Resumo e palavras-chave indisponíveis.	Silva, Flavia Carolina da
2016 Tese	PUC/RS	Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre	Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Formação de Professores.	Silva, Marcelo Oliveira da
2016 Tese	UFRGS	Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália	Educação Infantil. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Brasil. Itália	Meirelles, Melina Chassot Benincasa
2016 Dissertação	UFSC	A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos	Educação Infantil Relações étnico-raciais. Documentos normativos. Projeto político pedagógico.	Freitas, Priscila Cristina
2016 Dissertação	UNOCHAPECÓ	<b>A infância e as questões de gênero em instituições de educação infantil</b>	Infância; Gênero; Educação Infantil; Formação Docente.	Caminera, Daniane Fatima Quadrado.
2016 Dissertação	UFFS	Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais	Blogs. Relações de gênero. Educação Infantil.	Almeida, Rose Antonietti Gomes de
2017 Tese	UEM	A inclusão e a Educação Infantil: uma proposta que se materializa?	Educação Especial; Educação Infantil; Educação Inclusiva	Azevedo, Elis Milena Veiga Moreira de
2017 Dissertação	UNICENTRO	Compreendendo a criança com Altas Habilidades/Superdotação para poder atuar: experiências da Formação Continuada de Educadores Infantis em Guarapuava/PR	Altas habilidades; Educação Infantil; Formação Continuada de Professores.	Santos, Iolete Ribeiro dos
2017 Dissertação	UFPR	O direito à LIBRAS como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba.	Política Linguística. Educação bilíngue para surdos. Educação Infantil. Libras. Políticas educacionais.	Nascimento, Anne Caroline e Silva Goyos

2017 Dissertação	UFPR	Ambiente familiar de crianças com atrasos no desenvolvimento	Ambiente familiar, Intervenção Precoce, Atrasos no desenvolvimento, Desenvolvimento infantil.	Correa, Wesley
2017 Dissertação	UFSM	A infância em uma perspectiva inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS	Políticas públicas. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Diretrizes Curriculares Municipais .	Silva, Ticiane Arruda da
2017 Dissertação	UFRGS	Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana	Educação Infantil. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Rio Grande do Sul.	Santos, Joseane Frassoni dos
2017 Dissertação	UNIVILLE	Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente	Professoras ingressantes. Trabalho docente. Formação docente. Inclusão. Educação Infantil.	Pezzi, Jaqueline Grasielle Vieira.
2017 Dissertação	UNIPLAC-SC	A Educação Inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional.	Educação Inclusiva. Educação Infantil. Gestão Educacional. Inclusão.	Oliveira, Elaine Ribeiro de.
2018 Dissertação	UEM	Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual.	Funções Psicológicas Superiores; Deficiência Intelectual; Educação Especial; Educação Infantil; Jogos.	Santos, João Paulo dos Passos
2018 Dissertação	UFPR	Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis	Branquitude. Paridade Racial. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais.	Cardoso, Cintia
2018 Dissertação	UFPR	Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na Educação Infantil	Deficiência física neuromotora. Paralisia cerebral.	Almeida Junior,



			Educação Infantil. Educação Especial. Políticas Educacionais. Região Metropolitana de Curitiba.	Claudovil Barrosos de
2018 Tese	UFPR	Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	Políticas de leitura literária para a Infância. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Políticas de promoção da igualdade racial. Letramento para a diversidade.	Alcaraz, Rita de Cassia Moser
2018 Tese	UFPR	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análise de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	Diversidade étnico-racial. Educação infantil. Sistemas privados de ensino. Política educacional.	Pires, Thais Regina de Carvalho
2018 Dissertação	UFRGS	Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	<i>Scripts</i> de gênero. Educação Infantil. Sexualidade. Coordenação pedagógica.	Zanette, Jaime Eduardo
2018 Dissertação	UFSC	A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para educação infantil	PNBE. Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Educação Infantil.	Bernardes, Tatiana Valentin Mina
2018 Dissertação	UNESC	Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?	Sexualidade. Educação Infantil. Psicanálise.	Caitano, Alexandro Ferreira
2018 Dissertação	UNIPLAC-SC	Inclusão Escolar de Educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do Município de Lages – SC.	Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.	Reis, Rosymeri Bittencourt dos.
2019 Dissertação	UFPR	O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil: relações entre docência e religião?	Gênero, Educação Infantil, Religião, Socialização Profissional.	Camargo, Leniara Pellegrinello
2019 Dissertação	UFPR	O professor homem na educação de crianças pequenas: o que falam os estagiários da licenciatura em educação física da Universidade Federal do Paraná.	Criança pequena. Educação Infantil. Professor homem. Relações docentes.	Ramos, Wallace Kassio de Lima

2019 Dissertação	PUC/RS	A participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil	Participação. Criança. Deficiência. Educação Inclusiva. Educação Infantil.	Santos, Priscila Brasil dos
2019 Dissertação	UFMS	Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial	Discurso. Infância. Educação Especial. Educação Infantil. Heterotopia. Governo. Biopolítica.	Borges, Leticia de Lima
2019 Dissertação	UFRGS	“Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	Infâncias. Educação Infantil. Corpo. Gênero. Violência.	Leguiça, Michele Lopes
2019 Dissertação	UFRGS	A Escola Indígena Kaingang e os desafios na Educação Infantil. Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS	crianças indígenas; educação indígena; escola de educação infantil indígena; educação kaingang.	Mello, Josias Loureiro de
2019 Dissertação	UFSC	Profissionais negras na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência	Mulheres negras; Profissionais da Educação Infantil; Percurso de vida e formação; Identidade negra.	Cunha, Fabiane Neide da
2019 Dissertação	UNIPLAC-SC	O brincar na Educação Infantil como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade	Educação Infantil. Brincar. Criança. Diversidade. Etnografia.	Puerari, Claudia Teresinha Pagno
2020 Dissertação	PUC/RS	Vivências e oportunidades de aprendizagem: a criança de 3 anos com deficiência e seus pares na escola de educação infantil	Criança com deficiência; Creche; 3 anos; Oportunidades de aprendizagem; Contexto escolar.	Perez, Nicole Fischer
2019 Dissertação	UFRGS	Educação, infâncias e arte DRAG : a literatura para crianças tensionando os scripts de gênero	Infâncias. <i>Scripts</i> de gênero. Literatura para crianças. Educação. Arte <i>drag</i> .	Rosa, Cristiano Eduardo da
2019 Dissertação	UFPR	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Literatura infantil. Literatura de temática da cultura africana e	Pereira, Sara da Silva

			afro-brasileira. Educação infantil. Escuta de crianças.	
2020 Dissertação	UFSC	Pertencimento étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si.	Educação; Crianças Negras; Identidade Negra; Pertencimento Étnico-Racial; Educação Étnico- Racial.	Pires, Sandra Regina.
2020 Dissertação	UFFS	Análise de Livros Didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros	Educação. Gênero. Infância. Livros didáticos. Imagens.	Oliveira, Francielly de Lima

### Pesquisas com crianças

Ano Tipo	IES	Título	Palavras-chave	Autoria
2007 Dissertação	UFRGS	Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares	Inclusão – Necessidades Educaionais Especiais – Interação entre os pares – Sociologia da Infância – Educação Especial	Zortéa, Ana Maira
2013 Dissertação	UFRGS	Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil	Infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil afro- brasileira, diferenças.	Bischoff, Daniela Lemmertz
2014 Dissertação	ULBRA	Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil	Estudos Culturais, Pesquisa com Criança, Relações étnico-raciais, Pedagogias da racialização, Educação Infantil.	Machado, Liliane Marisa Rodrigues
2018 Dissertação	UFMS	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil	Educação Infantil. Gênero. Pesquisa com crianças.	Rosa, Andreza Saydelles da
2019 Dissertação	UFRGS	“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo” violências de gênero a partir do olhar das crianças	<i>Scripts</i> de gênero. Violências de gênero. Violência intrafamiliar. Infâncias. Participação Infantil.	Moraes, Jéssica Tairâne de

2020 Dissertação	UFSM	“Nunca peguei um nenê no colo”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras	Gênero; Crianças pequenas; Abordagem interpretativa.	Schutz, Liteli Wollmann
---------------------	------	---	--	-------------------------------