

**Resumo:** O presente trabalho objetiva discutir aspectos preliminares da pesquisa em educação, tendo em vista a abordagem qualitativa e um tratamento multirreferencial de diálogo entre as diversas áreas em ciências sociais e a educação. Além disso, o estudo visa construir um percurso sistemático das concepções de criança e infância no decorrer da história.

**Palavras-chave:** educação; criança; infância; multirreferencialidade.

**Abstract:** The present paper aims at to discuss preliminary aspects of the research in education, focusing the qualitative approach and a multireferential treatment dialogue among the several areas in social sciences and the education, as well to build a systematic course of child's conceptions and childhood in elapsing of the history.

**Key-words:** education; child; childhood; multireferenciality.

#### Introdução

A ciência se constitui a partir de um conjunto de conhecimentos históricos socialmente produzidos, adquiridos e transmitidos sobre fenômenos naturais e/ou sociais. É uma construção resultante e derivada da história da “evolução” humana, sobre a natureza que a cerca (ciências naturais) e sobre si mesmo (ciências sociais). Deste modo, tanto as ciências naturais quanto as sociais têm contribuição essencial para o âmbito do conhecimento como um todo.

O homem como objeto científico, por sua vez, é algo recente que data do século XIX, com o nascimento das ciências humanas ou sociais. Com este novo objeto surge um grande desafio: transformar o humano, o subjetivo, o sensível, o afetivo, o valorativo e o opinativo em ciência.

Desta forma, quando os primeiros cientistas sociais passaram a questionar o modelo de pesquisa positivista até então realizado, julgando-o insatisfatório para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais, as críticas elencadas e propostas dirigem-se não só aos pressupostos teóricos e metodológicos, mas também aos critérios e valores utilizados para julgar o caráter científico dos trabalhos.

A pesquisa de cunho positivista operava com base em fatos, experimentos palpáveis, quantitativos e fundamentos teóricos, definindo-se por uma ciência objetiva e neutra em valores.

Assim, a abordagem qualitativa nasce da iniciativa dos cientistas sociais de compor um novo método de investigação para estudar os fenômenos humanos e sociais, sendo que o termo qualitativo leva em conta todos os componentes de uma situação, valores e as influências recíprocas.

Neste contexto, segundo André (2001), os estudos qualitativos ganham força no âmbito das Ciências Sociais e da Educação, pois

englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral.

A abordagem qualitativa adquire espaço no universo da pesquisa educacional e questões genéricas dão lugar a análises problemáticas e pontuais. Deste modo, a pesquisa qualitativa se caracteriza como

momento em que aparecem estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação (ANDRÉ, 2001).

Neste âmbito de pesquisa, verifica-se que para responder boa parte das questões e problemas da área da educação, é necessário lançar mão de tratamentos multidimensionais ou relações interdisciplinares em ciências humanas, uma vez que a educação é uma área sem um delineamento forte e próprio e toma de empréstimo contribuições de outras áreas, tais como Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e História.

A educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador” (MARTINS, 2004).

A dialogicidade entre áreas em pesquisa educacional visa a compreensão da inter-relação em ciências humanas, a ressonância e mútua influência da estrutura social que comporta o conjunto ou a combinação de regras, valores e signos ou símbolos, na dinâmica da ciência contemporânea.

Entretanto, a cadeia relacional ou o diálogo dentre as diversas áreas que compõem as Ciências Sociais não se delinea sem ruptura, dificuldades e sobressaltos. No aprofundamento desta discussão destacam-se os artigos de Gatti (1987, 1992, 2001), Warde (1990), André (2001), Brito (2001), Larocca et al. (2005) e Moraes (2003). Nesses autores é contundente a afirmação da necessidade de buscar rigor teórico e metodológico na pesquisa em educação e profundidade de análise como condições necessárias à sua confiabilidade científica.

Nas ponderações e análises realizadas por estes estudiosos encontra-se um problema antigo e de cunho filosófico, a demarcação científica que transita entre *logos* (razão) e *doxa* (opinião), enfim, a busca da integração e do equilíbrio entre teoria e prática, que é tão custosa e difícil no contexto educacional.

Tal perspectiva, de equilíbrio entre teoria-prática, tem como base fugir da supervalorização da prática em detrimento da teoria no que diz respeito à pesquisa qualitativa em educação.

Sem referencial teórico e método não há pesquisa, nem análise de espécie alguma, sendo necessário garantir o rigor científico, sem a superficialidade de simples narrativa. Desta maneira,

quão difícil é conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2001).

A teorização é elemento essencial da pesquisa. Neste sentido, Moraes (2003) pontua que:

Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micros-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica.

A pesquisa é condição necessária, embora não suficiente, para que sejam produzidas novas contribuições e maior eficácia da pedagogia, da escola e da educação.

O encaminhamento deste artigo prima pela compreensão da formação histórica e social da criança e da infância e conseqüentemente da constituição da cultura da infância, por uma vertente de discussão teórica e epistemológica, alinhada à vertente teórico-metodológica multirreferencial.

Percurso histórico: o resgate da concepção de criança e infância

Criança e infância: mal a ser superado e semente do bem

Na Antiguidade e na Idade Média a infância era vista como mal a ser superado com agilidade e avidez, a fim de alcançar o *sumo bem* que se traduz na vida adulta. Neste sentido, a criança era vista como “adulto em miniatura”, ser impotente e incompleto, “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (ARIÈS, 1981).

A obra já clássica de Ariès (1981) mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos e oscilado entre pólos. Ora a consideram um *bibelot* ou “bichinho de estimação”, ora um “adulto em miniatura”, sujeita a encargos e também a abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual.

Comenius (1592-1670), em suas obras datadas do período renascentista, “A escola da infância” (1628) e “Didática magna” (1632) reconheceu a importância e o valor da infância para o desenvolvimento do ser humano e foi o criador da analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas; entendeu que, assim como as plantas, as crianças precisavam de cuidados para crescer vigorosamente, ou seja, para desenvolverem atitudes racionais, se humanizarem e adquirirem valores, é preciso que convivam com adultos. Estes plantam tais sementes e as cultivam para os anos vindouros.

Comenius visualiza as crianças como arvorezinhas do “Paraíso de Deus”. Se bem enxertadas, irrigadas, moldadas, podadas, deixadas a crescer, verdejar, florescer de modo próspero e gentil, podem dar a Deus e à Igreja grande abundância de frutos saborosos. Para tanto, é necessária uma renovação das escolas da época, isto é, é preciso pautar a arte e a prática de ensinar no natural.

Outro expoente que compõe o cenário da infância é o suíço Jean Jacques Rousseau (1712-1778). O estudioso chama a atenção para a particularidade de ser criança, que, nesta fase da vida, tem características peculiares necessitando de condições favoráveis para o seu desenvolvimento, rompendo com a idéia negativa sobre a infância, apresenta a criança como “bom selvagem”, semente positiva que pode vir a germinar naturalmente ou ser extirpada do meio. Dentro desta crença rousseauniana, nasce a obra “Emílio ou da educação” (1762). Emílio é um personagem ao qual o educador tutela e no qual deixa o conhecimento brotar espontaneamente.

Comenius e Rousseau possuem um ponto em comum, concebem a natureza perfeita porque “Deus é perfeito” e “a criança é perfeita” por ser “imagem e semelhança do criador: Deus”. Neste caso, a educação, portanto, deve espelhar-se no modelo perfeito da natureza. Vale destacar que os teóricos apresentam uma tendência romântica de concepção de criança e infância que vai se refletir posteriormente em outros teóricos.

Entre tantos que se deixaram influenciar pela obra rousseauniana encontra-se Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o qual tem como traço marcante a equiparação da instituição educacional ao lar, ambas envoltas de singeleza e naturalidade. Foi em uma destas instituições criadas por Pestalozzi que

Frederico Froebel (1782-1852) tomou maior contato com o trabalho de seu “mestre influenciador”, porém, Froebel apresentará independência reflexiva e criticidade, criando suas próprias concepções.

Sob forte influência romântica, Froebel como seus precursores, concebe a criança como “planta humana” ou “semente do bem” que precisaria de condições do meio para germinar, um ser repleto de potencialidades, um vir a ser constante, semente do amanhã. A infância é compreendida como período de cuidado, em que a criança deve ser cultivada como semente recém-plantada, oferecendo condições para a germinação de sua força auto-geradora (expressão e realização), num processo de educação que despende formação de hábitos, atitudes, caráter e força de vontade. O autor, além disso, priorizava o caráter lúdico da aprendizagem e defendia a idéia da evolução natural da criança, com uma concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento. Com essa mesma concepção, também encontramos Ovide Decroly (1871-1932), com a inovação dos centros de interesse.

A concepção de criança e infância apresentada; “criança semente do bem a germinar” e infância “como período natural”, também, se acha na teórica italiana Maria Montessori (1870-1952), que vislumbra as crianças como “as flores” e a professora como “a jardineira”. A educação, para Montessori, também, deve favorecer o desenvolvimento natural, sendo a criança o “pai do homem” que faz desabrochar a humanidade.

A epistemologia que fundamenta as concepções de criança e infância até aqui explicitadas corresponde a uma vertente inatista ou apriorista.

“Apriorismo” vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore... assim também ocorre com o conhecimento. Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento. A interferência do meio – físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo. (BECKER, 1994, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a infância se constitui como etapa do desenvolvimento da criança, que fluirá naturalmente.

Criança: *tabula rasa*

Em outra direção, há a concepção de John Locke (1632-1704) de que a criança nasce como uma *tabula rasa*, sobre a qual o adulto pode tudo imprimir. Assim, Locke compreende que é a experiência que dá origem ao conhecimento e é pela aprendizagem, vista dentro da lógica da imitação, da repetição, da recompensa e do castigo, que o ser humano deixa de ser a folha de papel em branco que é ao nascer, dentro de uma dinâmica de transmissão cultural.

Dentro dessa teoria da *tabula rasa* – o recém-nascido seria uma espécie de superfície de cera ou papel em branco na qual os adultos poderiam imprimir as suas marcas, “escrevendo” aquilo que julgassem necessário – imbuído desta concepção deu consistência ao ideário protestante de moralização, de alfabetização e da chamada razão às crianças.

A ênfase aos fatores exógenos para o desenvolvimento do sujeito, à influência da sociedade e do meio em geral para a formação do homem, reforçou a importância da educação, da atuação de pais e mestres junto às crianças desde pequenas. Uma criança ignorante, indisciplinada e despida de vergonha, segundo sua

teoria, significava um fracasso do adulto e não da criança. Neste contexto, foi considerado o fundador da corrente epistemológica ambientalista ou empirista.

A cada momento histórico e social temos uma concepção de criança, infância, educação, desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, que Ariès (1981) é contundente ao afirmar que a idéia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, graças ao avanço da ciência, a mudanças econômicas e sociais. Nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, educar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la graciosa, inocente, pura, ingênua, querer conservá-la criança).

A maneira de conceber a infância e a criança da corrente apriorista e empirista alternam o olhar que se tem na atualidade destes sujeitos: “diabinhos” ou “anjinhos”.

No momento atual, a compreensão de criança e infância se altera. A infância, de acordo com Kramer (1992),

[...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A transformação da concepção de infância se delineou, portanto, como reflexo das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que as crianças tem nessa sociedade.

Criança e infância: novos aprofundamentos no Século XX

Dos estudos de Comenius, passando por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori até Piaget e seus seguidores abre-se um novo conceito para o desenvolvimento cognitivo, para a construção do conhecimento e para conceito de criança e infância.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo com preocupações eminentemente epistemológicas, elaborou pressupostos teóricos que contribuíram profundamente para a área da educação. Seus estudos tiveram origem em uma importante pergunta que formulou: “como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado?” Esse autor pesquisou e elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico), de modo que realizou inúmeras pesquisas com crianças, sendo esta uma importante característica de seus trabalhos. Alguns aspectos de sua teoria que valem ser ressaltados são a compreensão da construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo da criança numa vertente interativa. Um ponto a ser destacado em Piaget diz respeito à sua concepção de infância como um período particular do desenvolvimento humano, que engloba o crescimento orgânico em interação com o meio até alcançar o nível subsequente, passando pelos seguintes períodos: sensorio-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

As contribuições de Celèstin Freinet (1896-1966) também merecem destaque no que diz respeito à infância. Esse francês, no início do século, foi designado para lecionar em uma pequena vila no interior de seu país. Em sua atividade percebeu que as crianças eram alegres e curiosas fora do ambiente escolar e neste se mostravam apáticas e desinteressadas. Constatou que o trabalho dentro da sala de aula era distanciado da vida que acontecia fora da escola, por isso era monótona para os alunos; então se preocupou em criar um modo de

ligar a escola à vida das crianças. Criou as chamadas “aulas-passeio”, onde os alunos ficavam em contato com a natureza e com o mundo social e cultural. Criou, também, o “livro da vida”, no qual as crianças registravam suas experiências. Freinet mereceu de Piaget estes comentários:

Quanto às iniciativas individuais de mestres de escola particularmente inventivos ou devotados à infância e que se encontram por meio da inteligência do coração os processos mais adaptados à inteligência propriamente dita (como outrora Pestalozzi), poder-se-ia citar um grande número nos países mais diversos de língua francesa, alemã [...], italiana, inglesa, etc... Entretanto, limitar-nos-emos, com o exemplo do que pode ser feito com os modestos meios e sem nenhum incentivo particular por parte dos ministérios responsáveis, a lembrar a notável obra realizada por Freinet, que espalhou às mais diversas regiões francófonas, entre as quais se inclui o Canadá. Sem cuidar muito da psicologia da criança e movido, sobretudo pelas preocupações sociais, [...] Freinet interessou-se mais em fazer da escola um centro de atividades permanecendo em comunicação com as da coletividade do ambiente (PIAGET apud SAMPAIO, 1989).

Freinet acreditava que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrada, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças. É possível concluir que a “Pedagogia Freinet” foi criada para atender às necessidades da criança. Suas idéias trouxeram contribuições muito valiosas a muitas reflexões na área da educação.

A ótica do desenvolvimento natural pautada na perspectiva apriorista se funde a ótica da transmissão cultural de perspectiva empirista e, através desta nova ótica de integração homem-meio, surge a perspectiva construtivista delineada com Piaget, Freinet e Vygotsky (1896-1934), que confirma o paradigma contemporâneo da educação infantil, que destaca no pensamento e na linguagem, na interação e na mediação a tônica pedagógica e educativa, passando a concentrar sua atenção na criança, competente e sujeito de direitos.

Benjamin (1984) apresenta uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferece subsídios teóricos para o delinear de um novo olhar sobre a criança. Uma criança que age e interage como sujeito social e histórico, produzindo e criando cultura de forma singular e diversa. Uma criança criativa que brinca, pertence a uma classe social e que subverte a ordem das coisas ao estabelecer uma relação crítica com a tradição e com o mundo.

Neste viés, na perspectiva de Freire (1996), a educação é uma prática social e globalizante, na qual se incluem o conhecimento sistematizado, a arte e a vida cotidiana. Um processo emancipatório e transformador, em que educador (adulto) e educando (criança) têm sua atuação numa relação mútua de criatividade e crítica consciente, sendo sujeitos políticos, sociais e históricos, numa ação de aprender a aprender.

Charlot (2000), por sua vez, auxilia na compreensão da infância de forma histórica, ideológica e cultural. Nesse sentido explicita que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural, uma vez que há distribuição desigual de controle e poder entre adultos e crianças.

A infância e a criança, conhecidas e compreendidas no contexto vigente são, pois, cidadãos de direitos, sujeitos sócio-históricos, singular e diverso. Nem sempre foi assim. Sabe-se, pois, que as definições e conceituações que existem relativas à criança e a infância se constituíram num processo histórico e social árduo.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, no tempo e no espaço. “A infância, mais que estágio, é uma categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2006).

Desta maneira, a infância é um período vivido por um sujeito real e dialético, que é a criança. Sujeito este que deve ser considerado como:

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000).

Considerar o sujeito (criança) como um ser social, é levar em conta que este se constitui nas relações com os demais membros da sociedade e que não é, portanto, um ser isolado, ou seja, esse está inserido num contexto social, histórico, político e econômico.

Desta maneira, a idéia que parece vigorar com força em finais do século XX e início do XXI entre os diversos pensadores que refletem sobre a infância é a de que esta é uma “construção social”. Neste sentido, a idéia da diversidade da infância está bem explicitada quando se afirma que são “tantas infâncias quantas forem idéias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 1997).

#### Considerações finais

Pode-se dizer que a tessitura apresentada pelas Ciências Humanas e Sociais possibilita a exposição dos limites do fazer educativo, mas não é suficiente para estabelecer a efetividade do fazer educativo e sua compreensão em suas diversas *nuanças*, nem para oferecer subsídios fixos para compreensão de infância e criança, enquanto conhecimento pronto e acabado. Para tanto, faz-se necessário um estudo aprofundado dos agentes envolvidos com a educação infantil.

Diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento em face da diversidade de linhas teóricas no interior de cada área, percebemos, então, que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar. E essa consciência difunde-se cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e/ou implementam políticas públicas e que vão se situando, deslocando, movendo, buscando, encontrando e desencontrando. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas. Mas o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico (KRAMER; LEITE, 2003).

Compreender que a criança e a infância “cresceu como estatuto teórico”<sup>1</sup>, significa adquirir o entendimento singular e diverso da criança e da infância, penetrando em sua própria cultura infantil. E assim, enxergar esta compreensão como subsídio importante na construção da Pedagogia da Infância.

Tal fato implica valorizar nas crianças a construção de identidade pessoal e social, a socialização que envolve uma aprendizagem pautada em direitos e deveres, aspectos relevantes na constituição da criança cidadã do mundo.

#### Referências e bibliografia de apoio

---

<sup>1</sup> A fim de um maior aprofundamento, da constituição da infância como estatuto teórico, buscar leituras pautadas na Sociologia da Infância, na qual se destaca como importante referência o teórico português Manuel Jacinto SARMENTO (2005).

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. n. 19, p.89-96, jan./jun. 1994.
- BENJAMIN, W. *Reflexões a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRITO, A. X. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Paidéia).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação. *Boletim Anped*. Rio de Janeiro. p. 31-34, jan/mar 1987.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p.106-111, fev. 1992.
- \_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2003.
- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: Freitas, Marcos C. (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. A formulação dos objetivos de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-33, mar./2005.
- MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, p. 85-94, maio/ago. 2004.
- MORAES, M. C. M. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. UFSC, p. 1-17, 2003. (mimeo)
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIAGET, J. *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Civilização, 1981, v. 2. (Coleção Ponte).
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SARMENTO, M. J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, maio/ago. 2005, vol. 26, n. 91, p. 361-378. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> . Acesso em: 27 abr. 2007.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, maio/1990.