

A INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: ESPECIFICIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Herculano Ricardo Campos¹
Rosângela Francischini²*

RESUMO

As opções teórico-metodológicas em pesquisa com crianças são determinadas pela compreensão dos significados atribuídos ao conceito de infância. Dessa forma, no campo “psi”, a crença no caráter “natural” do desenvolvimento ou a adoção de uma perspectiva sócio-histórica engendra procedimentos de pesquisa diferenciados. A primeira acaba construindo um sujeito universal, sem história e sem cultura. Este trabalho procura problematizar essa visão naturalista da infância, compreendendo que as opções do pesquisador são determinadas e determinam a construção do conceito de infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância-conceito. Desenvolvimento. Infância-pesquisa.

INFÂNCIA: SINGULAR E PLURAL

Grande parte dos estudos atuais sobre a infância tem na produção de Philippe Ariès uma referência, com base na qual são revelados os marcos da construção de um novo conceito para ela. Embora de importância fundamental para esclarecer desdobramentos de caráter histórico, esse autor francês não reflete as raízes de âmbito filosófico que perpassam a discussão a respeito da constituição dos sujeitos crianças a que o conceito se refere – enquanto atributo. Neste sentido, quando Wartofsky (1999, p. 92) afirma que entende por criança “uma *classe social e histórica*, em vez de uma *classe natural* e, portanto, também uma classe *construída* e não dada, por assim dizer, pela natureza, de alguma forma invariável ou essencial” remonta, primeiro, à perspectiva sócio-histórica de compreensão da constituição dessa criança e, em oposição a ela, ao essencialismo aristotélico.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na compreensão de Aristóteles, depreendida de Wartofsky, infância seria um atributo universal dos indivíduos crianças, de modo que esses possuiriam tal atributo pelo fato de portarem uma “essência” ou “natureza” em comum. Opondo-se a essa visão naturalística da criança e da infância, que as homogeneiza e as aprisiona na sua dimensão biológica, apresenta-se uma outra, cuja ênfase, por um lado, recai sobre a capacidade ativa da própria criança se constituir nas interações com o meio cultural – bem como participar da constituição desse meio, e assim estabelecer a relatividade da sua infância. E por outro, sobre a própria noção de criança que sobrepõe em um determinado contexto social e histórico no qual vive uma criança em particular, noção esta responsável por configurar um conjunto de práticas, atividades, fazeres etc. direcionados ao ser criança – aqui incluída a atividade de pesquisa. A respeito dessa discussão, afirma Vygotsky que “é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem” (VYGOTSKY, 1995, p. 89).

Tendo como pressuposto essa concepção sócio-histórica da configuração da noção de infância, retomam-se os estudos de Ariès, com vistas a assinalar um período histórico em que tal conceito sofreu grandes transformações.³ A partir do século XVI, ou seja, do final da Idade Média e início da era Moderna, mudanças na perspectiva do conhecimento – do paradigma religioso para o científico –, na forma de organização política dos Estados ora existentes – das monarquias absolutistas para a democracia representativa –, no modo de produção – do artesanato para o capitalismo –, e no fazer religioso – as diversas reformas no interior da Igreja –, por exemplo, implicaram profundas transformações sociais, culturais, políticas e psicológicas, no bojo das quais observou-se igual mudança na forma de conceber a infância (ÁRIES, 1981; CAUVILLA, 1996; KENNEDY, 1999).

Expressão dessas transformações são as mudanças na estrutura familiar, na escolarização das crianças e nos cuidados físicos a elas destinados, possibilitados pelos avanços na medicina – que resultaram em diminuição das altas taxas de mortalidade infantil. Segundo Áries (1981, p. 231), a família, na Europa da Idade Média, “era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”. A união dos seus membros “pelo sentimento, o costume e o gênero de vida” passa a ser uma realidade somente a partir do século XVIII, quando ela se organiza de forma a ter existência privada em relação à sociedade – a família nuclear burguesa. Esta “passa a ter como função precípua transmitir a seus membros uma aprendizagem de cuidados, valores e sentimentos” (FERRARI; VECINA, 2002, p. 293).

No que diz respeito à escola e à escolarização, Ariès aponta-nos que a sociedade do final do século XVII encarregou-se de consolidar e/ou criar novos espaços, objetos e práticas de cuidado para que a criança pudesse, recorrendo a um conceito vygotskyano (VYGOTSKY, 1995), internalizar os novos padrões de conduta, de relações sociais e de moral, característicos da sociedade emergente. “A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 231). Assim, como destacado por Boto (2002), a modernidade transformou “crianças em alunos” e operou no sentido de atribuir à

³ A contribuição do trabalho de Ariès, conforme sinalizado por Corazza (2002), “foi relativizada de forma crítica e polemizada por vários historiadores, que apontaram, por exemplo, suas carências metodológicas em termos de comprovação das hipóteses, realizada apenas por meio de fontes iconográficas e figurativas; ou então que deixara de fora todo um segmento das classes sociais em desvantagem” (CORAZZA, 2002, p. 82). No entanto, como assinalado pela própria autora, há que se reconhecer que Ariès inaugurou um novo caminho de pesquisas e indagações históricas sobre a constituição da infância, cujo diálogo – concordâncias, recusas ou revisões –, segue utilizando-se de categorias como “descoberta”, “invenção”, “sentimento de infância”, “inocência”, dentre outras, estabelecidas por ele.

escola o papel de âncora da família no processo de educação das crianças, com a tarefa de transmitir-lhes os códigos de conduta exigidos pela sociedade moderna.⁴

A elaboração de um discurso sobre a infância e de novas práticas que o materializaram, no entanto, não ficou circunscrita ao campo da educação. Mesmo a ciência pedagógica recorreu a outros saberes que emergiram no contexto das transformações sociais apontadas acima e, em um movimento circular, reforçou e/ou elaborou novas práticas discursivas que tiveram repercussão nas práticas educativas. Dentre esses saberes, destacam-se aqueles produzidos no reduto “psi”: psicologia do desenvolvimento, psicologia genética, psicologia infantil, psicologia evolutiva e a psicanálise – em relação à qual toma-se a importância atribuída à infância na estruturação da personalidade. Nesse contexto, o recorrente debate sobre o inato *versus* o adquirido na constituição do sujeito ganha novos contornos.

Modelos explicativos do desenvolvimento – práticas discursivas – são produzidos, alguns com ênfase na condição biológica do ser humano e outros destacando as determinações externas ao sujeito. Segundo Bujes, foram o “caráter ‘natural’ da criança e de seu desenvolvimento [e] a importância dada tanto ao seu patrimônio hereditário quanto às experiências vividas no seu ambiente, que possibilitaram a emergência de uma ciência do indivíduo” (BUJES, 2002, p. 70). E a construção de discursos em outras áreas do conhecimento – medicina, sociologia, antropologia, biologia – que com a psicologia estabelecem diálogo. Predominam, no entanto, discursos que,

[...] ao descrevê-las [as crianças] em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular do saber, operam de forma a homogeneizar/tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais (BUJES, 2002, p. 69).

Trata-se, logo, de um sujeito sem história, sem cultura. Assim, uma vertente das ciências e, dentre elas, a ciência psicológica, vem contribuindo para a construção de um imaginário social, configurando percepções sobre a infância em que não há lugar para as diferenças, para as especificidades de condições de desenvolvimento.

Essa postura acaba por orientar práticas sociais, institucionais ou não, homogêneas, de controle e determinação das formas de agir sobre e de pensar a infância. O campo de investigações sobre ela não ficou imune a essas determinações. Diferentes visões de infância orientam o compromisso do investigador no que diz respeito às escolhas metodológicas (procedimentos, perspectivas de análise de dados) e às implicações de seu trabalho, seja no sentido de des-ocultar a produção de um modo de pensar uma infância homogeneizada, seja na perspectiva de reiterá-lo. É considerando a primeira dessas direções que se adotam as perspectivas sócio-histórica e discursiva e as reflexões que vêm sendo feitas em torno da pesquisa qualitativa, enquanto referenciais para nossa reflexão.

Em se tratando da atividade de pesquisa, algumas discussões estão sinalizadas mais abaixo, no momento em que se discute o processo de construção do conhecimento e as relações entre pesquisador-

⁴ Vários autores têm se ocupado de analisar o papel da instituição escolar no processo de transformações sociais que resultou na reinvenção da escola e na educação das crianças no interior desse espaço. Alguns tratam, de forma mais aprofundada, da história das idéias pedagógicas (CAMBI, 1999; MANACORDA, 1992; NARODOWSKI, 2001; DEBESSE; MIALARET, 1977, dentre outros). Outros, recorrendo igualmente à história das idéias pedagógicas, acrescem e relacionam a essa reflexão, a história da infância. Nessa direção, destacamos os trabalhos de Boto (2002); Hansen (2002); Gondra (Org., 2002); Bujes (2003); Carvalho (1997, 2002); Warde (1997) e Kuhlmann Jr. (2002).

pesquisado neste processo. Ressalte-se, aqui, que adotar a perspectiva sócio-histórica articulada com a discursiva pressupõe enfatizar a linguagem enquanto constitutiva do sujeito e, particularmente, enquanto responsável pela configuração do contexto que emerge no processo de investigação. Ou seja, os rumos que a investigação toma vão sendo construídos e reconstruídos na interlocução pesquisador-criança, cada qual redefinindo a fala do outro e o contexto, sem deixar de considerar as diferenças decorrentes dos distintos papéis que ocupam nessa relação.

ÉTICA E PESQUISA: DO PLURAL AO SINGULAR

*Tudo o que dá valor ao dado do mundo,
tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo,
está vinculado ao outro.*
(BAKHTIN, 1992).

A tarefa de des-ocultar a produção do saber que concebe a infância no singular, ou seja, enquanto realidade universal, encerra uma perspectiva ética e política. No último caso, tal direção diz respeito à necessidade que se põe para o pesquisador de considerar a dinâmica das relações sociais, econômicas e políticas, enquanto determinantes de diferentes inserções dos sujeitos – crianças – nos diversos grupos ou classes sociais. Isto porque as diferentes classes sociais correspondem diferentes sujeitos, no sentido das reais condições de vida que dispõem, da forma que lhes é possível elaborar tais condições de vida, das visões de mundo que formulam, das demandas que apresentam etc. No mesmo contexto, ao pesquisador comprometido com tal perspectiva se impõe a necessidade de articular sua produção com as demandas postas pelos sujeitos com os quais trabalha, ou seja, produzir um conhecimento que sinalize, de alguma forma, caminhos a serem trilhados para a superação de limites sociais e pessoais desses sujeitos.

Em relação à perspectiva ética, antes de mais nada, há que se afirmar, por um lado, sua distinção frente à moral e, depois, sua profunda articulação com a política. Diferente da moral, que se pauta pela imposição de regras, de procedimentos, posturas a serem assumidas por todos, hábitos enfim, na ética o que sobressai é a afirmação do sujeito, da sua vontade de ação e do reconhecimento da vontade do outro enquanto diferente. Essencialmente, enquanto a moral visa à universalidade e permanência, ao controle e posse do ser, a ética aponta na direção da singularidade, da instabilidade, da liberdade. Portanto, tal perspectiva sinaliza para o reconhecimento do *outro*. De acordo com Ricoeur (apud IMBERT, 2001, p. 17), “A ética só é verdadeiramente assumida quando, à afirmação para si da liberdade, acrescenta-se a vontade de que exista a vontade do outro. *Eu quero que exista tua liberdade*”. No mesmo sentido Novaes, também a partir de Ricoeur, defende que “os homens não são apenas joguetes, escolhem por razões, têm a capacidade de agir intencionalmente, especulam sobre o mundo e sobre o conhecimento, mudam o curso das coisas, em síntese, têm a capacidade de *iniciativa*, o que torna muitas vezes impossível o comércio com os inventores de morais” (NOVAES, 1992, p. 14).

Em relação à política, difícil é descontextualizá-la do que foi exposto acima sobre a ética, como se em tal perspectiva da ética não estivesse contido um aspecto da ação política. Contudo, ao ser apontada, nessa abordagem, uma certa intencionalidade na ação humana, torna-se necessário explicitar que essa ação se configura nos limites do ideológico, requerendo, assim, da ética um essencial

nexo com a política, no sentido de ressaltar a necessidade de uma ação que vise desvelar o campo da ideologia para que, então, a intencionalidade da ação humana se revista do essencial caráter de liberdade, de autonomia, que é defendido no posicionamento acima. Em outras palavras, certamente é política a perspectiva de afirmação do sujeito e do outro, mas somente o é na medida em que tal afirmação escapa às reificações a que estão submetidas as relações – no interior das sociedades de classes.

Enfim, ao contrário da direção que tomou o processo de formação da modernidade, no qual observou-se uma ruptura da ética com a política (BIGNOTTO, 1992), é essencialmente político e ético afirmar-se a indissociabilidade entre elas. Em relação ao objetivo do presente estudo, portanto, que busca problematizar a naturalização do conceito de infância tomando como referência a perspectiva sócio-histórica, essa discussão sobre a ética tanto remete a uma afirmação das diferentes infâncias, quanto aos diferentes olhares lançados sobre elas pelos pesquisadores. Ressaltando-se que tais diferenças decorrem do lugar histórico-cultural ocupado por estes e aquelas, e que é esse lugar que determina a natureza das relações que se estabelecem entre conhecedor - conhecido, ou observador – observado, em Maturana (2001), e que configura o processo de construção do conhecimento no que se relaciona à escolha do “objeto”, aos procedimentos e instrumentos de investigação e à interpretação dos dados da pesquisa.

Em relação a esse segundo aspecto, que se refere ao próprio processo de construção do conhecimento, e que na pesquisa se apresenta como o princípio a partir do qual será definido o modelo de relação a ser com ele estabelecida, o que é particular, no presente estudo, são as especificidades dos sujeitos-criança. Coerente com a perspectiva teórica aqui adotada, se tais características particulares, por um lado, referem-se às crianças enquanto pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (BRASIL, 1990),⁵ por outro, há que contextualizar social e historicamente esse próprio desenvolvimento. Em decorrência, tais características circunscrevem os limites da escolha de uns ou outros procedimentos e instrumentos – no âmbito da pesquisa qualitativa –, visto que, por exemplo, o uso de computadores, de desenho, de textos, de música etc., depende diretamente das condições dos sujeitos com os quais se trabalha. Por fim, o conjunto dessas condições direciona o processo interpretativo dos dados.

No que diz respeito ao primeiro aspecto – natureza das relações entre pesquisador / pesquisado – ela é caracterizada, ao menos, por duas condições: a assimetria entre os sujeitos (criança - adulto), configurada por relações de poder/saber observadas na relação entre diferentes faixas etárias e, diretamente relacionada a essa primeira, uma outra em que a diferença é marcada pela relação entre pesquisador/pesquisado, na qual o saber que o pesquisador detém sobre a criança tem o poder – dado pelo caráter do discurso científico – de instaurá-la, de fazê-la criança. Protagonistas de sua história e de suas condições de vida, as crianças existem a partir do discurso do outro – o adulto: “sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância” (BOTO, 2002, p. 57). A ciência, a cultura, as instituições (família, escola, igreja...) pensam a criança e para a criança.

Em se considerando possibilidades diferenciadas de se pensar/investigar a infância, a perspectiva qualitativa em pesquisa, em nosso entendimento, vem responder as inquietações das quais nos

⁵ Ainda que a referência à criança enquanto pessoa sob condição peculiar de desenvolvimento possa assumir o sentido de uma generalização, tal é relativizada pelo fato de que é a legislação brasileira sobre crianças e adolescentes que assim as considera.

ocupamos no decorrer deste texto, uma vez que ela “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22). Nesse sentido, não se encaixa no paradigma das Ciências da Natureza. Técnicas de mensuração e estabelecimento de leis explicativas com vistas à generalização não são consideradas adequadas/suficientes para a compreensão de fenômenos que, de alguma forma, dizem respeito ao ser humano.

Ao contrário, as pesquisas que têm por pressuposto uma visão “natural” do desenvolvimento humano, referido no início deste artigo, quando se voltam para o sujeito criança, utilizam-se de materiais padronizados, como testes e escalas de medidas de inteligência, acabando por enquadrá-las em percentuais, em médias que, além da homogeneização, pouco dizem sobre as efetivas e diversificadas condições de desenvolvimento.

Conforme apontado por Goldemberg (1997), a pesquisa qualitativa busca enfatizar a singularidade e a subjetividade, no tratamento do fenômeno investigado. Supõe, portanto, não um universo extenso de sujeitos, em termos quantitativos, mas, antes, valoriza a “dimensão da intensidade” e do aprofundamento dos fenômenos investigados. Não se trata de negar que dados quantitativos possam integrar o *corpus* da pesquisa. Antes, há que se avaliar a pertinência de sua utilização, considerando-se, particularmente, o objeto de estudo, suas particularidades, e os limites impostos tanto pelo método quanto pelo sujeito investigado.

A análise dos dados ou, interpretação dos dados, parte do pressuposto de que os discursos dos sujeitos são reveladores de suas crenças, valores e concepções, cabendo, ao observador, desvelar seu significado, sem perder de vista a totalidade social e histórica na qual se inserem. Nesse processo, atenção particular requer ser dirigida aos signos, visto que, como ressalta Bakhtin, eles se constituem no interior de um social eivado de ideologia, de modo que, tanto o conteúdo a ser desvelado quanto a interpretação dada a ele pelo pesquisador requerem ser entendidos na sua relação com tal dimensão ideológica. A respeito, afirma Bakhtin que

[...] um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. [...] Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN, 1988, p. 32).

Diante da tarefa de análise e interpretação de dados, portanto, ao observador são colocadas, ao menos, as seguintes questões: 1. O que legitima os significados sociais construídos pelos sujeitos? 2. O que significa compreender, ou, ao menos, tentar compreender o significado de ações (individuais ou coletivas), de eventos ou acontecimentos, manifestos, inclusive, através do discurso?

Primeiramente, considerar as inter-relações que se estabelecem no contexto de emergência dos mesmos. Nesse sentido, na interpretação dos dados o pesquisador procede de forma a identificar as possíveis relações entre essas ações, eventos ou acontecimentos e os determinantes culturais, históricos e sociais, partindo do pressuposto de que “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 139). Em outras palavras, a apreensão dos significados das ações do sujeito depende necessariamente do estabelecimento dos vínculos dessas ações com o contexto social de sua emergência e efetivação. Depende, ainda, de acordo com Jobin e Souza & Castro (1998, p. 93),

recorrendo à Bakhtin, de se “buscar as conexões esclarecedoras da verdade do sujeito nos sistemas ideológicos sedimentados no contexto social a que este se encontra submetido.” Assim, compreender a(s) infância (s) significa, acima de tudo, buscar sua inserção nos mais diferenciados contextos de seu desenvolvimento, tanto os imediatos quanto aqueles mais remotos.

Em segundo lugar, admitir que nas relações sociais, de modo geral, e na construção do(s) significado(s) pelo observador e/ou pelo observado, a subjetividade desses atores revela-se, objetiva-se, não como algo abstrato, imutável, mas como um processo que, ao mesmo tempo em que é constituinte nas relações sociais é, igualmente, constituída através dessas mesmas relações. Dessa forma, as relações que a criança estabelece com o outro em seu cotidiano tanto revelam, quanto constituem sua subjetividade. É essa subjetividade dos sujeitos, manifesta através das mais diversas linguagens, em momentos, contextos específicos – institucionais ou não – que se busca apreender através dos procedimentos da pesquisa qualitativa.

Desconsiderar tais condições significa limitar o universo da(s) infância(s); naturalizar uma construção que se configura, acima de tudo, como histórica, social, cultural. As reflexões aqui apresentadas objetivaram contribuir com essa discussão.

RESEARCH WITH CHILDREN: THEORETIC-METHODOLOGICAL OPTIONS

ABSTRACT

The theoretic-methodological options for research with children are determined by the comprehension of the meanings attributed to the infancy concept. In this manner, in the “psi” field, the belief in the “natural” character of the development or the adoption of a social-historical perspective leads to different research procedures. The first one ends up building a universal person, without history or culture. This work aims to raise this naturalistic childhood vision problem, with the understanding that the researcher’s options determine and are determined by the construction of the concept of childhood.

KEY-WORDS: Childhood-concept. Development. Childhood-research.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

GAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIGNOTTO, N. As fronteiras da Ética: Maquiavel. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura; Companhia das Letras, 1992.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. de; KUHLMANN JR., M. (Org.) (2002). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (Lei n. 8069, de 13.07.1990). Obra Coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de PINTO, A. L. T.; WINDT, M. C. V. dos S.; SIQUEIRA, L. E. A. de. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In FREITAS, M. C. & KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

CAUVILLA, W. Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 72-79, jul. 1996.

CORAZZA, S. M. **Infância & Sociedade**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas: história da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997. v. 2.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância – metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Org.). **O fim do silêncio na violência familiar – teoria e prática**. São Paulo: Agora, 2002.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 10-17 jul. 1999.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1997.

GONDRA, J. G. (Org.). **Escola, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas**. São Paulo: Cortez, 1985.

HANSEN, J. A. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-97.

IMBERT, F. **A questão da Ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JOBIM E SOUZA, S.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica**. Pós Graduação e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-116, 1998.

KENNEDY, D. Notas sobre a filosofia da infância e a política da subjetividade. In: KOHAN, W. O.; _____. (Org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUHLMANN JR., M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

NOVAES, A. Cenários. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Companhia das Letras, 1992.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

WARDE, M. J. Para uma história disciplina: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 289-310.

WARTOFSKY, M. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, P. (Org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.