



## Crianças indígenas nos espaços da aldeia: desafios da pesquisa

Indigenous children in the village spaces: research challenges

**José Valderí Farias de Souza<sup>1</sup>**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é situar a Criança e a Infância Indígena a partir das perspectivas, em construção, dos estudos sociais e antropológicos, os quais procuram, a partir de metodologias próprias, enxergar a criança como agente social, produtora de culturas infantis e pertencente a um grupo geracional próprio. Os resultados mostraram que a educação da criança indígena acontece na diversidade dos espaços cotidianos vivenciados na aldeia, nas inter-relações com os mais velhos e seus pares, na circularidade autônoma dos territórios. Ficou evidente, também, a baixa produção de pesquisas produzidas *com* as crianças, acerca de como as crianças indígenas veem os seus mundos.

**Palavras-chave**

Criança. Infância indígena. Vivências cotidianas. Culturas infantis.

**Abstract:** The aim of this article is to look at indigenous children and childhood from the perspectives, under development, of social and anthropological studies, which seek, with their own methods, to see children as social agents, producers of children's cultures and belonging to generational group of their own. The results showed that the education of indigenous children takes place in the diversity of everyday spaces experienced in the village, in the interrelationships with the elderly and their peers, in the autonomous circularity of territories. It was also evident the low conduction of researches produced with indigenous children about how they see their world.

**Keywords**

Children. Indigenous childhood. Everyday experiences. Children's cultures.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Acre/UFAC, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM (2013) e Doutorando em Educação pelo PPGE/UFPR. Minhas pesquisas e publicações, nos últimos anos, têm sido voltadas à formação de professores do campo, como também ao estudado e pesquisa com criança indígena. Contato: E-mail: valderi-souza@hotmail.com

## Para situar

As considerações apresentadas aqui, buscam refletir, em linha gerais, sobre a criança e a infância a partir dos estudos sociais da infância, com ênfase nos conceitos de “geração” e “ator social”. A ideia é colocar em relação as discussões desenvolvidas por autores da área, em aproximação e diálogo com minha inserção nas aldeias Huni Kuin, município de Feijó-Acre, durante minha pesquisa de doutorado.

Os estudos sociais sobre a criança e a infância, emergem no Brasil, a partir do final da década de 1980, consolidando-se através da Sociologia da Infância, na década seguinte, área que procura reconhecer a criança enquanto “ator social” (A. James & James, 2004; James, Jenks & Prout, 1998; James & Prout, 1997; Prout & James, 1990; Sirota, 1998), pertencente a uma categoria social dinâmica de tipo geracional, constituída em relação com outras gerações (Alenen, 1994, 2014; Qvortrup, 2005 & 2009; Corsaro, 2009; Sarmiento, 2007).

Embora as produções científicas sobre a criança e a infância sejam consideradas recentes - somente a partir das últimas décadas do século passado -, é significativa a contribuição e avanços de pesquisadores na área. Os estudos, que em um primeiro momento estiveram ancorados em pesquisas eurocêntricas, especialmente vinculadas às áreas da psicologia, pedagogia e medicina, com ênfase em abordagens sobre a criança nos contextos da família e da escola (QVORTRUP, 2010), mais recentemente passaram a vislumbrar perspectivas que ampliam o campo em debate, com a construção de metodologias mais adequadas à pesquisa com crianças.

Alan Prout e Allison James (2010), ao refletir sobre a necessidade de se construir um novo paradigma da Sociologia da Infância, apresentam as primeiras preocupações dos Estados em implementar políticas públicas que contemplem a criança, fator manifesto através de políticas de bem-estar social, médicas/sanitárias e educacionais, amplificando o foco de discussões para a necessidade de olhar a criança como sujeito com necessidades singulares, próprias à sua categoria. Os autores, citando John Holt (1975), desmistificam e refutam a ideia historicamente construída sobre a criança concebida como o “mítico jardim fechado” de “felicidade, segurança, proteção e infância que toda criança deveria idealmente habitar” (PROUT e JAMES, 2010, p. 3).

A criança trazida à baila por Prout e James (2010), apresenta e denuncia as fissuras de uma sociedade que tentou ignorá-la enquanto sujeito social, vindo a adquirir maior visibilidade e motivo de debates, na medida em que foi adquirindo maior inserção nos meios de comunicação social e publicações acadêmicas, por meio das quais foram denunciadas a prostituição infantil, a fome e as mais variadas formas de violência cometidas contra esses sujeitos.

Ainda segundo Prout e James (2010):

A última década presenciou um número grande de diferentes tentativas para resolver esses problemas dentro da ciência social e a história: Richards (1974) e Richards e Light (1986) ofereceram uma crítica aos relatos fisiológicos do desenvolvimento de crianças; Ariès (1962) iniciou um novo debate histórico sobre “a invenção da infância”; Mackay (1973) e Denzin (1977) desenvolveram uma abordagem diferente dos tradicionais conceitos de socialização. Essas iniciativas foram inovadoras dentro de suas próprias disciplinas, mas a necessidade de suas sínteses só foi se tornando aparente de forma gradual.<sup>2</sup>

As pesquisas mais recentes, ancoradas em autores pioneiros, como os citados anteriores, dentre outros, têm procurado construir epistemologias e referenciais capazes de entender a infância, não mais como período/etapa, cronologia onde se vislumbra a superação, mas procurando entendê-la como categoria social e geracional. As muitas publicações de artigos, dissertações e teses, nos últimos anos, têm testemunhado os esforços de autores preocupados em entender a criança e a infância a partir de uma posição de sujeito ativo (PINTO E SARMENTO, 1997).

Entende-se que essa nova perspectiva, em construção, deve conjugar esforços no sentido de sistematizar possibilidades, metodologias e epistemologias que sejam capazes de referendar estudos voltados à superação da compreensão da criança a partir do olhar do outro, estabelecendo novas concepções e discussões amparadas nas reais condições em que vive a criança em geral e a criança brasileira, e quais as questões que daí surgem como objeto de reflexão e investigação, como tem defendido Mubarak Sobrinho (2008, p. 3): “[...] um campo metodológico que possa abrir caminhos para que o testemunho infantil seja reconhecido como fonte de verdade e as vozes das crianças sejam ouvidas e escutadas para a consolidação de uma sociedade com elas e para elas.”

É preciso focar atenção no olhar da criança, romper com o olhar viciante adultocêntrico, entendendo que “a criança subverte a ordem, e com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real” (KRAMER, 2008, p. 190), algo que muitas vezes foge ao olhar preconcebido do adulto.

### **Infância e criança indígena**

Estudos atuais sobre a criança e a infância indígena, particularmente aqueles de cunho etnográfico, têm a cada dia consolidado suas perspectivas e visão sobre os sujeitos infantis. Esses pesquisadores veem compreendendo que é necessário olhar a criança a partir de si mesma, de seu protagonismo, sujeito que é, enquanto pertencente à categoria geracional permanente de perspectiva relacional.

Rogério Silva (2012), destaca que ao circular nos espaços da aldeia com meninos indígenas Xakriabá, percebeu diferentes formas e ambientes onde as crianças exerciam o seu protagonismo, constatando que entre eles,

---

<sup>2</sup> PROUT e JAMES, 2010, p. 3.

[...] a infância é uma categoria relacional, no sentido de articular outras categorias (gênero, aprendiz, idade); o mundo das crianças e o mundo dos adultos [...], estão profundamente interligados; os meninos Xakriabá, na medida em que aprendem, desempenham um papel fundamental na manutenção do seu próprio grupo.<sup>3</sup>

O pensamento de Silva (2012) corrobora sistematicamente com a concepção encetada por Sarmiento (2010) ao defender que as crianças são produtoras de culturas próprias, constituindo maneira singular de ser no mundo, capaz de significar, ressignificar e interpretar simbolicamente o mundo, suas relações, fantasias e jogos, face aos seus pares e aos adultos.

*As crianças são produtores culturais.* As culturas da infância (Corsaro, 1997, 2003; Delalande, 2001; Sarmiento, 2004) exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. As culturas da infância são geradas nas interações de pares e no contacto com os adultos.<sup>4</sup>

A infância não acontece separada das demais categorias geracionais, pelo contrário, ela se faz enquanto artefato de uma sociedade constituída da diversidade de gerações presentes nos espaços onde a vida vai sendo construída, simbolicamente interpretada e compartilhada com a totalidade dos sujeitos ali presentes.

A criança indígena ao vivenciar a diversidade dos espaços da aldeia, participa e tensiona suas relações, os espaços dos quais participa, influencia e é influenciada por seus pares, instituições e sujeitos ali presentes.

Nas palavras de Qvortrup (2010) a infância é “(Prout; James, 1990, p. 8), um componente das estruturas da sociedade – não uma fase preparatória (Mayall, 1996, p. 58), inserido no contexto do desenvolvimento social (Zeihner, 1996, p. 37), um padrão cultural nas mudanças históricas das relações geracionais” (p. 6).

Em tese sobre a criança indígena Terena, em que estuda as “tradições, traduções e negociações” daqueles sujeitos, Antônio Silva (2016) constata que a criança Terena, ao longo da história, “[...] têm se apropriado de saberes para construção de sua identidade; o jeito de ser Terena permanece na constituição da criança mesmo com uso de outros artefatos externos à sua cultura, implicando no fortalecimento identitário, linguístico e social” (p. 9).

Esses estudos, como muitos outros, desenvolvidos nos últimos anos por universidades brasileiras, com ênfase na criança indígena, com grande preocupação em tentar compreender a criança a partir de si mesma, são promissores e fortalecem, significativamente os estudos sobre a infância. Mesmo assim Clarice Cohn (2013) enfatiza

---

<sup>3</sup> p. 12.

<sup>4</sup> 2010, p. 22, grifo nosso.

que, apesar do fortalecimento na área, pesquisas recentes comprovam a baixa produção científica sendo desenvolvidas por universidades brasileiras *com* a criança indígena, que procurem compreender a criança a partir de seu próprio olhar, suas vozes, suas relações etc. É pertinente que as pesquisas se interessem, abram espaços para ouvir, perguntar à criança, como propõe Quinteiro (2002, p. 21):

[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise.

Ainda prevalece, por parte dos adultos, a imposição de padrões comportamentais às crianças, tidas como incapazes, em vias de completude. As bases dessas concepções foram muito bem construídas ao longo da história e as razões residem na ideia de “subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia à pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2006, p. 62).

A ressignificação das culturas e vivências experienciadas pelas crianças, indicam, no entanto, que as crianças indígenas são agentes e construtoras de seus espaços territoriais, autônomas ao circularem, construírem simbolicamente suas relações, suas identidades, a partir de suas presenças como sujeitos que se mostram nos espaços comunitários e culturais. Foi o que constatou, Rozane Alves (2017) em sua tese sobre as crianças Arara-Karo, ao dizer que o movimento indígena é que constrói o sujeito, mas que esses mesmos sujeitos infantis, a partir de pedagogia, a pedagogia “Ya Ka na ãra Wanã”, são capazes de ressignificar o próprio movimento indígena, “[...] ampliando e articulando tal conceito aos modos de ser desta comunidade, ou seja, aos seus modos de organização que se efetivam pelas vivências e experiências do Ya Ka na ãra Wanã/pedagogia” (ALVES, 2017, p. 7).

O que se percebe é que o processo de construção das identidades infantis é sempre relacional, marcado pelas contradições, tensões próprias da cultura, assim como apontado por Alves (2017) em sua tese.

Corsaro (2011), ao citar Qvortrup e sua visão estrutural da sociedade, comunga com a ideia de que as crianças, assim como os adultos, são sujeitas diretamente implicados nas relações das quais fazem parte, aonde, como ser relacional, são capazes de aprender e ensinar, influenciar e ser influenciado, implicando e tensionando diretamente nas organizações e jogos simbólicos nos quais estão inseridos.

Uma característica importante da abordagem estrutural de Qvortrup é que ele vê a infância como integrada à sociedade (Qvortrup, 1991, p. 14). Em suas infâncias particulares, as crianças são, como os adultos, participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> CORSARO, 2011, p. 43.

No sentido apresentado por Corsaro (2011), inspirado no pensamento de Qvortrup (2010), é impossível analisar a infância como categoria geracional separada de outras categorias geracionais. Como ser que se faz com o outro, a criança e a infância só podem ser compreendidas a partir da diversidade dos espaços culturais e nos territórios que constrói e nos quais convive. É impossível analisar a criança fora de suas relações. Quando tentamos fazer isso, com elas vem a totalidade dos fios que as ligam com outros sujeitos, com os seus territórios, com as suas realidades, sejam elas seus pares, pais, irmãos, tios, a diversidade dos sujeitos e instituições implicados/imbricados em suas relações.

### **Criança indígena: aprender enquanto brinca**

Ultimamente vem sendo consolidada a ideia de que a criança, em nosso caso, especificamente, a criança indígena, aprende brincando, dentro da circularidade dos espaços e territórios que são ocupados e construídos, pela dinâmica que a vida coletiva e as inter-relações que constroem proporcionam à aprendizagem.

Em 20 de maio de 2019, em atividade na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada: *Múltiplas Infâncias: jornada com Clarice Cohn*, a antropóloga e renomada pesquisadora com crianças indígenas, ao debater os trabalhos apresentados naquele evento, destaca a pesquisa da doutoranda Fabiana Duarte, ao dizer: “As crianças aprendem observando o outro, mas também observando a si mesmas. Veja o exemplo – as crianças filmam a si mesmas e depois as crianças se assistem e tentam corrigir-se.”

As crianças aprendem como os adultos, mas vão além, procuram, sempre, ressignificar as suas experiências, de forma que a aprendizagem adquira sentido para suas vidas. Cohn (2019), nesse mesmo evento é enfática ao dizer que “Se elas aprendem com os adultos, mas elas aprendem apesar dos adultos”. A autora continua: “Mas elas burlam os adultos para aprender”. E ainda questiona: “- As crianças brincam de embalar? Não, elas embalam de verdade, elas brincam de dormir, porque não dormem quando a escola manda, - é o subversivo” -, completa.

O que se percebe é que os adultos, nas comunidades e tradições indígenas não interferem nas brincadeiras das crianças, não tendo a preocupação de indicar diretamente o que as crianças devem fazer ou como se comportar nos variados ambientes, corrigindo os erros e apontando diretamente os caminhos. Na variedade dos espaços onde a vida acontece e se tece, o brincar acontece concomitantemente com os fazeres diários e indissociáveis da cultura e da vida.

Nas escolas e instituições formais, é diferente, há uma constante necessidade de interferência por parte dos adultos. A lógica da aprendizagem, os materiais e o fazer pedagógico têm como princípios norteadores, sempre, a possibilidade da intervenção e do alinhamento da criança com o planejado. Segundo Cohn (2019), “as escolas continuam sendo instituições totais. As crianças não têm a liberdade para aprender brincando”. Na concepção da autora “a escola é uma das instituições mais colonizadora da contemporaneidade.”

Acredita-se que na dinâmica da aprendizagem da criança e da criança indígena, a liberdade de ouvir e oralizar seu entendimento sobre as vivências e sentimentos sobre si mesma e sobre o outros são imprescindíveis. Essa dinâmica de vida experienciada pela criança indígena é suscetível de observação em suas manifestações artísticas e culturais, em sua relação com o cosmos, na forma como se relacionam com o viver e o morrer, os cuidados com o corpo sadio, as relações com a família, com os parentes, com a comunidade. As aprendizagens infantis indígenas perpassam pela dinâmica da vida comunal, experienciadas, apreendidas e ressignificadas a partir dos “contextos históricos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais” (FRANÇA, 2017, p. 9).

É necessário, dentro do que temos dito, compreender a infância como categoria geracional dinâmica, atravessada pelo diálogo permanente com outras categorias geracionais, compreendida a partir da dialogicidade da diversidade das ciências humanas e sociais, assim como apresentada por Jens Qvortrup (2011, p. 200), quando “indica a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para estabelecer relações entre a infância, como categoria, e as crianças, em suas vivências cotidianas”. Para que isso aconteça, porém, é imprescindível superar os velhos paradigmas, aqueles notadamente ancorados em tradições que condicionam o aprender e o ensinar à “observação dos adultos” ou a momentos “rituais transitórios” como se a infância começasse e terminasse com esses momentos pontuais, constituídos por etapas, preparação do devir.

É bom lembrar que a ideia e construção da aprendizagem compartimentada, como vemos e praticamos na escola ocidental/tradicional é herança de uma escola/instituição pensada a partir da lógica capitalista excludente, estranha à concepção de que todos são educáveis. Nessa lógica, sem lógica, todos devem se adequar ao pensamento hegemônico, às caixinhas previamente definidas e modelar. É como se ouvíssemos ecoar uma certa voz contemporânea: “As minorias se adequam às majorias ou somem”. Não é essa a história que perpassou/perpassa o silenciamento das vozes das minorias brasileiras!?

O pesquisador, porém, que trabalha com crianças indígenas, deve cercar-se de cuidados para não repetir os estereótipos que condicionaram/condicionam as pesquisas com os sujeitos pequenos. Mubarak Sobrinho (2008, p. 4) faz um alerta ao dizer que “O mundo infantil é cheio de dúvidas e a nossa (in)capacidade criativa precisa abrir-se a esse universo de possibilidades, pois se acreditamos que já sabemos o que queremos quando vamos realizar uma pesquisa com crianças, não vale a pena se quer começar.”

É importante destacar que nos últimos anos, têm sido desenvolvidas e publicadas importantes pesquisas sobre crianças indígenas, pesquisas abertas à diversidade das inquietudes trazidas pelas áreas das ciências sociais, pesquisas com viés interdisciplinar, oriundas, particularmente, das áreas da sociologia, sociologia da infância, antropologia da infância e pedagogia da infância. Nesse itinerário e esforços concentrados, é importante que se diga: “ninguém mais defende a ideia de que as socializações infantis ocorrem a partir de adultos e de instituições que ‘de cima’ socializariam crianças que estariam em condição de passividade, como proposto pelo modelo durkheimiano” (FERREIRA, 2016, p. 55).

Como tem sido defendido aqui, a criança é criança, mas é criança que se constrói nas relações/inter-relações, na pluralidade das culturas infantis que lhes são peculiares. Jose Gutierrez (2016, p. 9), ao pesquisar sobre as crianças Kaiowá, conclui que a intensa circularidade no território onde estão inseridas, constroem os espaços institucionais, identitários, sociais, originando e reconfigurando as redes de interdependência e configurações sociais, na concepção de Norbert Elias. Nessas culturas a configuração territorial permite maior ou menor dinamismo nos espaços da casa, da socialização dos costumes, da vida da roça. Pode-se afirmar que criança, território e liberdade onipresente são fatores indispensáveis a formação das identidades infantis.

Na concepção de Elias, nas redes todos estão interconectados, interdependentes, mas ao mesmo tempo, subjetivamente, responsáveis construtores de um tecido maior, - “no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele” (1994, p. 35).

Em artigo *territorialidades infantis*, Lopes e Vasconcellos (2002, p. 110) enfatizam que “toda criança é criança em um lugar”, destacando que “existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência.”

Clarice Cohn (2013) ao pesquisar a infância no Brasil, a partir do estado da arte, considera que os estudos com crianças indígenas, que procuram entender como as crianças veem os seus mundos, ainda são pouco relevantes. A autora destaca, nesse sentido, os trabalhos de Correia da Silva (2011), Oliveira (2005) e Marqui (2012), como os mais significativos, onde os pesquisadores acompanham as crianças indígenas, suas andanças, suas atividades, como elas ocupam os mais diferentes espaços, suas mediações, “mas talvez pouco se tenha feito para entender como elas (*as crianças*) entendem o seu mundo” (p. 225).

Por fim, é importante destacar o que dizem Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110): “toda criança é criança em um lugar”. Segundo os autores “existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência.”. Toda criança se faz na relação construída na variedade dos espaços e territórios em que está inserida, na medida que observa, participa e ressignifica as suas experiências.

### **Considerações finais**

É possível dizer que os itinerários construídos e percorridos na construção desse artigo apresentaram muitas possibilidades diálogos que permitiram compreender as interfaces e os tecidos com os quais são construídas as infâncias indígenas.



As pesquisas sobre a infância nascem amparadas no pensamento de autores europeus que procuram entendê-la dentro de seus contextos, e em certa medida, criam um paradigma de análise que será “universalizado”, focado quase que exclusivamente e ambientado nos estudos antropológicos americanos sobre cultura e personalidade (Margareth Mead), como também na escola britânica estrutural funcionalista (Radiclief-Brow). Esses estudos terão grande influência na produção científica brasileira sobre a criança e a criança indígena, especialmente nos estudos pioneiros de Fernandes (1966) sobre as crianças Tupinambá, e o de Schaden (1944) acerca da criança Guarani.

Nesse primeiro momento os estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros são predominantemente de viés construtivista, em que a criança aparece como ser capaz/ativo, porém, isolada. A preocupação dos estudos se volta a compreender o sujeito a partir da cultura e seus rituais, nos quais as crianças aparecerem, e quando aparecem, são vistas a partir de associações à figura do adulto.

No entanto, a literatura produzida sobre a infância, a partir do último quartel do século XX, inaugura uma nova fase, passando a reconhecer as crianças como agentes sociais, produtoras de suas culturas. Existe um empenho de superação do binarismo psicológico: crianças imaturas/irracionais X adultos maduros/rationais. A perspectiva de entender a infância como categoria geracional, como definitivamente sistematizou Qvortrup (2011), “a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela” (p. 204), possibilitou entender o conceito de infância na perspectiva relacional.

Por fim, evidenciou-se, neste artigo, que as crianças vivenciam as suas culturas a partir de um olhar próprio e comum das infâncias, a partir de condicionantes infantis, porém, não infantilizadas, muitas vezes invisibilizadas pelas produções literárias, pela academia, pelos discursos e políticas públicas.

## Referências

ALVES, Rozane A. **Ya ka na ãra wanã**, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO). 2017. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

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

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

ELIAS. Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, Valéria M. R. Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 52-68, 2016.

FRANÇA, Silbene F. A. **Mbyp panderéej**: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas cinta larga. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, MT, 2017.

GUTIERREZ, Jose P. **A circularidade das crianças kaiowá na aldeia laranjeira ñanderu, rio brilhante, Mato Grosso do Sul**. 269f. Tese em educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

KRAMER, Sônia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.) **Infância**: fios desafios da pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LOPES, Janer J.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun. 2006.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. **Metodologias de investigação com crianças**: outros mapas, novos territórios para a infância. E-cadernos ces [Online], 02 | 2008. Disponível em: <http://eces.revues.org/1382>; DOI: 10.4000/eces.1382. Acesso em: 7 ago. 2019.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção, in Faria, Ana Lúcia Goulart de, *et al* (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: **Relatório da disciplina Sociologia da Infância**. Braga-PT: IEC-UMINHO. p. 60-83. 2006.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. Texto digitalizado, s/p, 2010.

SILVA, Antônio C. S. da. **Kalivôno hikó terenôe**: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. 2016. 196f. Tese em educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SILVA, Rogério C. da. **Circulando com os meninos**: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 2012.