

# QUANDO AS CRIANÇAS PASSAM A SER ALUNAS? PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MICHELLE REINALDO PROTÁSIO\*  
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE\*\*

## RESUMO

O presente artigo, baseado na pesquisa “A Articulação da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, tem por objetivo discutir e problematizar as práticas educativas direcionadas às crianças pertencentes à esses níveis de ensino. Analisaremos de que maneiras as culturas infantis podem ser incluídas nas propostas pedagógicas das instituições educativas, de forma a viabilizar a articulação entre ambos níveis de ensino. Para atingir tal objetivo, iniciamos este artigo contextualizando a pesquisa realizada em uma escola pública do município do Rio Grande e, logo após, propomos uma discussão acerca dos lugares ocupados pelos sujeitos infantis na contemporaneidade, buscando delinear os aspectos históricos e sociais que demarcam as infâncias tal como a percebemos na esfera social e, principalmente, nas instituições educativas. A partir dos achados da pesquisa e do referencial teórico (Sociologia da Infância) que subsidiou nosso estudo, bem como nossa concepção acerca das infâncias, procuramos discutir as possibilidades educativas de articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo da expressão das culturas infantis.

## DE ONDE PARTIMOS...

### A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino

---

\* Professora da rede municipal da cidade do Rio Grande. Especialista em Educação. Mestranda em Educação PPGE/UFPEL.

\*\* Professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – FURG. Doutoranda em Educação. PPGEDU/UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos – NEPE.

Fundamental têm como propósito a formação integral da criança, promovendo a educação da infância. Entretanto, esta compreensão articulada da infância nem sempre é efetivada, quer na formação acadêmica dos profissionais da educação ou no cotidiano das escolas.

Tal discussão vem sendo realizada desde 2001 no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos (NEPE), através do Projeto de Extensão “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Articulação da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”<sup>1</sup>, composto por professoras da Universidade e das redes pública e particular de ensino.

A (des)articulação é uma problemática vivenciada, especialmente, na alfabetização que, muitas vezes, não é entendida como um processo de compreensão e expressão do mundo, mas como mera decodificação dos signos que compõem a leitura e a escrita.

A partir das questões discutidas no grupo de estudos, estabeleceu-se a necessidade de propor um projeto de pesquisa para investigar, a partir das crianças, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa teve como propósito dar “voz às crianças” no cotidiano da escola, a fim de compreender as infâncias no contexto das instituições educativas.

Acreditamos que as crianças, enquanto sujeitos sociais, podem pensar a educação que recebem e o espaço educativo, assim como possuem plenas condições de expressar essas concepções através de sua cultura, suas falas, ações e relações com o espaço.

Nossa pesquisa teve como objetivo problematizar a educação das crianças, no que se refere ao reconhecimento do Ter e Viver as infâncias na instituição educativa. A infância é compreendida como construção social e cultural, como um tempo único no ciclo da vida e que está socialmente

---

<sup>1</sup> A partir dos estudos deste grupo, foi criada a disciplina Infância e Cultura no curso de Pedagogia, tanto na Habilitação Educação Infantil quanto Anos Iniciais. A disciplina tem por objetivo estudar a infância em suas relações sociais e culturais. Além disso, a proposta de reformulação do currículo do curso de Pedagogia levou à necessidade de um estudo intenso a fim de se compreender os processos que, ao longo do curso, levavam a uma compreensão desarticulada e fragmentada do sujeito infantil.

contextualizada (SARMENTO, 2000). Portanto, pensar na educação das crianças é pensar nas especificidades da infância.

O presente artigo buscará discutir questões importantes – surgidas na pesquisa realizada - acerca das culturas infantis e as práticas pedagógicas direcionadas às crianças.

## **AS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: QUEM SÃO AS CRIANÇAS?**

O fato da criança ser concebida como um "vir a ser" é uma condição imposta pelo mundo adulto, que corresponde à necessidade que temos de fragmentar a vida e a história em fases previamente delimitadas por conjuntos de características que denotam normalidade e ajustamento. Às crianças, cabe o papel de responder adequadamente a tais expectativas para, dessa forma, assegurar seu lugar no futuro, tornando-se aptas a contribuir para a construção social e cultural.

Nesse contexto ficam bastante claras as concepções e pretensões dos adultos para com as crianças. Ainda hoje, prevalecem o desrespeito pela inteligência e capacidade infantil de compreender o mundo e expressar-se nele e acerca dele. Parece persistir a idéia medieval de que a infância não passa de uma fase de alienação que precisa ser superada, para que "o homem de razão" possa surgir e atuar em seu meio social. Para ser alguém, é preciso crescer... e rápido! Para ser alguém é preciso se ajustar aos padrões de comportamento e cognição estabelecidos.

Com tantas exigências, ser criança acaba se tornando uma missão quase impossível... Se por um lado se desconsidera seu potencial criativo e se subjugua sua inteligência (infantilizandoo-as), por outro, ambas são persuadidas a adotar posturas estereotipadas, reproduzindo em seus gestos, falas e trejeitos todo universo adulto. São nossas representações em miniaturas e, por isso, impossibilitadas de exercer sua cidadania com liberdade e identidade própria.

Ainda hoje não se sabe ao certo qual o papel da infância e que lugar ocupa na sociedade. Não permitimos que tomem suas próprias decisões. Todos: especialistas, familiares, poder público, instituições sabem o que é "melhor para as crianças", do que

precisam, do que gostam, o que lhes diverte ou não, no que devem acreditar... Todos sabem, menos elas. Todos são ouvidos, menos elas. Fala-se das crianças e nunca com as crianças.

Segundo Áries (1981) a infância é moldada a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças, ou seja, são as forças culturais, completamente contingentes, que estão presentes e que forjam a infância.

Trata-se de uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. É importante esclarecer que a idéia de infância não tem muito mais que dois séculos de existência.

Segundo Sarmiento (2001), na sociedade contemporânea e globalizada em que vivemos, a "norma" da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta, isto é, um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos.

Portanto, a infância é um produto da história e não da natureza, ela é objeto e também sujeito, da sua contínua construção.

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações a respeito do mundo adulto, transformou drasticamente a infância. Textos recentes (STEINBERG & KINCHELOE, 2001; POSTMAN, 1999) falam em "perda ou desaparecimento da infância", ou seja, crianças crescendo muito rápido e seu terror no isolamento dos lares. O isolamento a que nos referimos envolve a separação tanto no sentido de ausência dos pais quanto de inexistência do espírito comunitário.

Segundo Pereira e Souza (1998),

Crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. (p. 37)

Isso evidencia as dificuldades das relações estabelecidas entre adultos e crianças nas últimas décadas do século XX. As crianças de hoje não estão acostumadas a pensar e agir como "criancinhas" que precisam da permissão do adulto para tal. A informação que até então era domínio só de adultos, é incontrolável: agora, a criança vê o mundo como ele é.

Além das mudanças econômicas que assolam o mundo contemporâneo e afetam a infância, surge a Pedagogia Cultural, segundo a qual o poder é organizado e difundido através de diferentes expressões culturais, como bibliotecas, tv, cinema, propagandas, *videogames*, etc. Portanto, a educação de nossas crianças, além de familiar e escolar, também se enquadra em uma variedade de áreas sociais.

Impossível falar em infância e não citar a cultura infantil. Essas duas palavras possuem um forte significado para os pequenos, pois integram e estruturam os modos de ser, viver e conviver das crianças. Jogos, brinquedos, canções, histórias, brincadeiras... são algumas das peças importantes que compõem os "mundos de vida das crianças" (SARMENTO, 2001).

A cultura infantil diz respeito ao cotidiano das crianças, suas atividades e suas relações. Os espaços vividos por elas, seus diferentes papéis neles e o tipo de organização da realidade são aspectos variantes de acordo com o contexto social. O conceito de "Culturas da Infância" tem sido estudado consistentemente pela Sociologia da Infância (CORSARO, 1997), que caracteriza como um elemento distintivo das crianças como categoria geracional, constituindo modos de significação e ação diferentes dos adultos.

Sarmento (2003) considera que

(...) as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente e único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante a "marca" da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural. (p. 54)

O autor afirma que as culturas da infância realizam-se muitas vezes por oposição aos processos impostos pelas instituições, como por exemplo a escola. Cleópatre Montandon investigou um grupo de crianças procurando compreender como nas interações cotidianas com os adultos e com os amigos, elas constroem suas próprias maneiras de se representar, de sentir e de agir frente ao processo educativo e os sentidos atribuídos a sua experiência educativa.

Portanto, através de sua cultura particular, a criança extravasa suas tensões, expressa suas idéias e impressões acerca do mundo, desenvolve competências cognitivas e socializa-se com os demais, fazendo com que vários aspectos importantes para seu crescimento – autonomia, inteligência, afetividade, entre outros – sejam adquiridos na relação com seus pares. Vale ressaltar que todos os códigos compartilhados pelos grupos infantis variam de acordo com o contexto social em que se encontram inseridos.

## **AS INFÂNCIAS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A cada dia, cresce o interesse dos adultos em compreender as atividades e rituais presentes entre as crianças. Sabe-se que desvelar seus significados ajuda-nos na compreensão do comportamento infantil e suas peculiaridades, o que contribui sobremaneira para o relacionamento entre adultos e crianças.

E nada melhor do que buscar nas próprias crianças as respostas para nossas dúvidas com relação ao que pensam de nossas propostas e atitudes perante elas. Afinal, quem melhor que nossas crianças para avaliar e julgar tudo que dedicamos a elas: práticas, discursos...?

Foi nossa intenção ao longo do período com as duas turmas na escola pesquisada, ouvir as vozes dos pequenos de maneira a conhecê-los e, também, contribuir com as discussões que se propõem acerca da pesquisa com crianças, as quais possuem a grande responsabilidade de legitimar a participação social dos sujeitos infantis.

Há muitas compreensões do que é ser criança hoje e viver a infância, para o quê não há um sentimento e conceito únicos, mas uma pluralidade de relações que estabelecem acerca do que é ser criança e viver a infância.

(...) não existe algo com "a criança" ou "a infância", um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros "o que as crianças são e o que a infância é". Em vez disso, há muitas e muitas infâncias, cada uma construída por nossos "entendimentos da Infância e do que as crianças são e devem ser". (DAHLBER; PENCE; MOSS, 2003, p. 63).

A escola historicamente tem sido um dispositivo social, pedagógico e cultural que tem como propósito salvaguardar a infância, mas nem sempre permite que as crianças se expressem e sejam ouvidas.

Acreditamos que a criança desde pequena se apresenta como construtora do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade, ela é entendida como um ser complexo, único, individual e que faz parte de um grupo social. Entendemos a infância

não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade - uma instituição social - importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios". (Id., p. 70).

Nossa compreensão vai ao encontro de Pinto e Sarmiento (1997) como uma categoria plural, agregada ao tempo histórico, espaço e variáveis como gênero, raça, classe social, etnia, entre outras. Portanto, o reconhecimento da criança como cidadã condiciona-se a fatores como: condições estruturais e concretas de existência, instituições que reconheçam sua cidadania, aceitação de sua voz como expressão e participação da sociedade, segundo Pinto e Sarmiento.

Nesse sentido, compreendemos a infância como um tempo em si, de direitos, e reconhecemos as culturas infantis produzidas nos diferentes grupos sociais. Entendemos como necessária a

verificação e reconhecimento das condições atuais de inserção social das crianças, pela investigação de seus mundos de vida e pela desocultação dos fatores que afetam a plena assumpção das crianças como atores sociais plenos. (PINTO & SARMENTO, 1999, p. 19)

Portanto, ao pensar em uma proposta educativa para as crianças pequenas, é essencial reconhecê-las como sujeitos co-construtores, ricos em potencial, inteligentes e competentes. Este é o grande desafio para nós, educadores, professores, profissionais da educação: ouvir as crianças e compreender suas culturas para então pensarmos em uma proposta educativa baseada nas relações estabelecidas com elas.

Nossa experiência no contexto da pesquisa revelou a possibilidade de compreender as diferentes situações que as crianças pertencentes às classes populares vivenciam, como as de miséria e negligência. Suas obrigações e deveres para com a família as impele a assumir papéis e, algumas vezes, as expõe a situações de risco.

Sarmento (2002) problematiza o significado do trabalho infantil. Para ele, é necessário que se redimensione esse conceito, pois todas as crianças trabalham realizando tarefas escolares e domésticas, concebidas como atividades sociais. É preciso que se valorize esses feitos cotidianos das crianças que, mesmo não sendo remunerados, representam contribuições significativas para a organização dos grupos de que participam.

Entretanto, existem crianças que se ocupam de trabalhos com jornadas duras e extensas, legitimadas por uma situação social e econômica de profunda desigualdade, que as impõe a situações de risco. Nesse contexto, o trabalho infantil pode ser caracterizado como exploração.

Segundo Sarmento (2002),

O paradoxo está em que a condenação da exploração do trabalho infantil tem arrastado consigo a ocultação de formas de trabalho não associadas à exploração e remetido as crianças para o estatuto de seres excluídos da esfera de produção. A consequência disto é, para além da "invisibilidade" que é criada em torno das actividades que as crianças efectivamente realizam e do estatuto social da infância (JAMES, JENKS & PROUT, 1998), uma menorização das crianças, identificadas precisamente por não acederem à condição de autonomia atribuída pelo

desempenho de uma actividade socialmente considerada como útil (e, conseqüentemente, remunerada). (p. 105)

As crianças pesquisadas participavam das atividades domésticas, como cuidar dos irmãos menores, levá-los para a escola, lavar a louça, fazer comida, varrer a casa, compartilhando com suas famílias as tarefas que constituem suas rotinas. Essa autonomia e participação das crianças na organização do cotidiano também se revelava na escola, onde dividiam tarefas como organizar o lanche, limpar a sala, guardar os brinquedos, etc.

Consideramos que o fato de exercerem atividades consideradas domésticas, nos diversos espaços onde convivem, não desconsidera a existência das peculiaridades do mundo infantil (sua cultura), por meio das quais as crianças se expressam e relacionam-se com o mundo. Pensamos que as realizações das crianças precisam ser respeitadas como importantes contribuições ao contexto social, já que essas práticas são produções histórico-culturais.

### **PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: construindo possibilidades a partir das culturas infantis**

A Educação Infantil tem sofrido consideráveis reformulações em termos legais e pedagógicos. É crescente o interesse por legitimar e re-significar este nível de ensino como espaço específico para formação dos sujeitos infantis. Para além da preparação e do cuidado, a Educação Infantil passa a configurar-se num espaço com explícitas perspectivas pedagógicas, em que o aspecto educativo – no sentido de ampliação do repertório de experiências e elaboração de conceitos pelas crianças – ganha destaque nas propostas docentes.

Cada vez mais se questionam metodologias que transformam a Educação Infantil em, literalmente, pré-escolas onde os "pré-alunos" aprendem as posturas, rotinas e procedimentos da "escola de verdade". Decorar o alfabeto, recitar números, fazer "trabalhinhos" manuais para desenvolver a motricidade... Práticas comuns na Educação Infantil que,

paradoxalmente, ao exigir e impor aos corpos e mentes infantis formas que não lhe são compatíveis, acabam também infantilizando os pequenos, ao não permitir-lhes o exercício da autonomia, criatividade e construção do conhecimento.

Pensa-se que, por serem crianças, estão subjugadas a socialização, valores e modelos oriundos exclusivamente dos adultos – aqueles que sabem o que é melhor para elas!

Esse tipo de proposta é ancorada, explicitamente ou não, pela histórica concepção epistemológica da Pedagogia Diretiva, em que não se crê na capacidade infantil para elaborar internamente seus conceitos e pensamento. Ao contrário, aposta numa posição empirista de desenvolvimento, onde os mais jovens são totalmente moldados pelos mais velhos. As crianças são, única e tão somente, produtos das expectativas dos adultos.

Assim, a literatura contemporânea acerca da Educação Infantil tem sido enfática ao condenar os já conhecidos extremos a que são submetidos os pequenos no cotidiano da escola: por um lado temos a infantilização, falta de propostas de caráter educativo e a exclusiva preocupação com o cuidado e, por outro lado, a precoce pré-escolarização em que a Educação Infantil opera nos moldes rígidos da escola de Ensino Fundamental.

A total preocupação com a preparação dos alunos, para um futuro cada vez mais incerto, impede que a escola cumpra seu papel de valorizar a intensidade de vida trazida pelas crianças, utilizando esse potencial em prol do desenvolvimento de forma integral, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a sensibilidade. É lamentável perceber que tanta energia é constantemente desperdiçada ou, o que é pior, canalizada de maneira a transformar os pequenos, em adultos comportados e eficientes.

Para que a infância possa, de fato, se beneficiar do espaço educativo da Educação Infantil é preciso que se ultrapassem esses equívocos sobre a lógica de ação dos mundos de vidas das crianças. Uma proposta que se comprometa com as infâncias, visa articular as dimensões do cuidado e da educação,

percebendo-as não como opostos, mas como lados da mesma moeda e possuidoras da mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento global dos pequenos (Cuberes, 1997).

De acordo com Kramer (1998), a Educação Infantil serve para:

(...) propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do auto-conceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania. (p. 49)

Assim, não entendemos a Educação Infantil como um lugar de preparação para os Anos Iniciais ou, tão pouco, de infantilização das crianças. Percebemos esse espaço como um momento de descoberta, aprendizado e socialização. Um lugar que faz sua história, vivendo intensamente todas as possibilidades do presente.

## **CONCLUSÃO**

Quando levantamos a questão da articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais, percebemos o quanto o procedimento docente, a organização do tempo e espaço, a organização da instituição e a proposta pedagógica, nesses dois níveis de ensino, no que se refere à educação das crianças, difere bastante. Na escola pesquisada na educação infantil, todos os tipos de manifestações infantis ganhavam espaço e incentivo, entretanto, quando ingressam na primeira etapa do primeiro ciclo, as relações mudaram bastante, tornando a "passagem" entre essas duas etapas um momento de ruptura e mudanças.

Acreditamos que um dos aspectos importantes no que se refere aos estudos da infância é incluir no processo de formação de professores, conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que os professores desenvolvam conhecimentos e reflexões acerca das "crianças e suas culturas". Assim como, constituir no espaço da escola momentos individuais e coletivos para que os professores possam refletir acerca das crianças e as

relações estabelecidas com elas, tornando a escola uma “instituição aprendente” (Sarmiento, 2000) e os professores obtenham um espaço importante para pensar suas ações em relação às lógicas educativas e aos direitos das crianças viverem suas infâncias também na escola.

Consideramos que compreender a infância no processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental é considerar as especificidades deste momento vivido pelas crianças, resguardando a história construída por elas, incorporando essa história na proposta pedagógica que se pretende desenvolver e, a partir dela, traçar novos caminhos, novos objetivos.

Desejamos problematizar a concepção de aluno no contexto das instituições educativas. Muitas vezes, ser aluno transforma a criança em um conceito abstrato, escondendo atrás desse rótulo, sua história de vida, sua cultura, sua família, seus sonhos, sua imaginação, suas fantasias,... (ALBUQUERQUE, 2002). Nesse sentido, cabe também à escola viabilizar as condições para preservar a infância, possibilitando exercer seu maior direito: o de se expressar e assumir sua cidadania. “É no quadro da Escola, como política de vida – da Escola como utopia realizável – que julgo ser sustentável uma lógica alternativa para a educação escolar, contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais” (SARMENTO, 2000)

A escola precisa ter sensibilidade e competência suficientes para compreender e incorporar a cultura infantil ao seu projeto pedagógico, respeitando as culturas infantis e as lógicas de interação nas relações entre as crianças, procurando articular suas lógicas às lógicas educativas, provocando “prazer e felicidade em ser criança e estar na escola”.

O professor precisa estar atento enquanto as crianças brincam; ouvir o que falam umas às outras; observar como se comportam, solucionam impasses ou disputas; compreender as regras de que se utilizam para organizar suas práticas, enfim, compreender como elas trocam experiências, sensações e opiniões, para que a partir da compreensão de como as crianças constituem suas relações e saberes, possa propor uma prática educativa mais interessante.

Não podemos de forma alguma negar o “direito das

crianças viverem suas infâncias". Não podemos permitir que pedagogismos extremos e mal-esclarecidos ponham para fora das salas de aula a diversão, a brincadeira e, conseqüentemente, o afeto sob alegações do tipo "a criança é nosso futuro" e por isso devemos enxergá-la como o adulto que **será**, desconsiderando o que ela **é** no presente.

Contudo, não é nossa intenção apresentar conclusões verdadeiras ou dogmáticas, mas apenas apresentar nossas experiências, análises e reflexões com um grupo de crianças acerca de suas infâncias numa instituição educativa. Através da pesquisa pudemos acompanhar o processo de transição vivenciado por elas da educação infantil ao ensino fundamental e nossas análises foram constituídas pelo olhar, pelos discursos, sentimentos expressos por elas e por isso, fundamentais para legitimar sua cidadania enquanto protagonistas da pesquisa e do processo educativo.

Acreditamos que nossa maior contribuição é entrar no rol de pesquisas que questionam a universalidade do conceito de infância, dando voz às crianças e reconhecendo o que sabem e dizem de si próprias, dos adultos e da instituição educativa. Este é um desafio para nós adultos: desmistificar nosso olhar.

Quintana já afirmava:

"Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!"

Portanto, continuamos percorrendo caminhos para a construção de uma proposta educativa para as crianças que respeite as infâncias.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALBUQUERQUE, S.S. Da Pedagogização da Educação Infantil à Infantilização do Ensino Fundamental. Um convite à reflexão. Revista Momento. Revista do DECC. n.14 FURG: Rio Grande. 2002.

ALMEIDA, ANA N. A Sociologia e a Descoberta da Infância: contextos e saberes. Fórum Sociológico. n. 3/4, p11-32. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica. Dossiês: As Cores da Infância. Fórum Sociológico. n. 3/4, p. 71-93, 2000.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

CORSARO, W.A The Sociology of Childhood. California: Pine Forge Press, 1997.

CUBERES, M. T. Educação Infantil e Séries Iniciais. Articulação par a Alfabetização. POA: Artes Médicas, 1997.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância- perspectivas pós-modernas. POA: ARTMED, 2003.

FARIA, A. L, DEMARTINI, Z. B., PRADO, P. D. (org.). Por Uma Cultura da Infância. Metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ITURRA, R. A Epistemologia a Infância: Ensaio de Antropologia da Educação. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, 2002.

KRAMER, S. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_ e BAZÍLIO, L. C. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa. Julho, 2002, n. 116.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL. 1996

MONTANDON, C. Sociologia da Infância : Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, março, 2001

\_\_\_\_\_. & OSIERK, F. L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du cour. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

PEREIRA, R.M.R e SOUZA, S. J. e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. IN: KRAMER, S e LEITE, M. I. (orgs.) Infância e Produção Cultural. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PINTO, M. e SARMENTO, M. (coord.) Saberes sobre as crianças : uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Braga, Portugal: Universidade de Minho, 1999.

\_\_\_\_\_. As crianças contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, N. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Grphia, 1999.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. IN: GARCIA, R. L. e FILHO, L. Em defesa da educação infantil (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância. Nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. Portugal: 2000.

\_\_\_\_\_. O Estudo de caso Etnográfico. In: Zago, N. CARVALHO, M.P., VILELA, R. (org.) Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003,

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As Crianças Contextos e Identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. Movimento, n. 3, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância, Exclusão Social E Educação Como Utopia Realizável*. Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e culturas da Infância*. Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 12, n. 21. jul/dez, 2003.

SARAMAGO, S.S.S. As identidades da Infância: núcleos e processo de construção das identidades infantis. *Sociologia. Problemas e Práticas*. n. 16, 1994, p. 151-171. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Departamento de Sociologia. ISCTE.

SEABRA, T. As Crianças em Casa e na Escola: Textos e Contextos Cruzados. Fórum Sociológico. N.3/4, p. 71-93. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica. Dossiês: As Cores da Infância. Fórum Sociológico. n. 3/4, p. 71-93, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*. Março, 2001, n.112.

SOARES, N. F. *Outras infâncias... A Situação Social das Crianças Atendidas numa Comissão de Protecção de Menores*. Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas II: Problemas de Psicologia Geral*. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.