



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Dores Soares Silva¹

Maria de Lourdes Pessoa Alves

Eliete dos Santos Silva

Elisangela Oliveira Tavares

Cláudio da Costa²

RESUMO

Neste artigo trata-se das contribuições da sociologia da infância, reconhecendo-as como uma ferramenta que pode auxiliar na consolidação e no fortalecimento da Educação Infantil. Ao situar a Educação Infantil no Brasil e apresentar os principais postulados da sociologia da infância, pretende-se contribuir para a conscientização da necessidade de ampliar a oferta da Educação Infantil e para a reflexão sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, apontando a importância de que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e ator social, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que a criança vive. Essas posturas são vistas pela autora como elementos que fortalecem a necessidade de construir práticas educativas de melhor qualidade, que atendam às atribuições legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: sociologia da infância; Educação Infantil; Brasil

¹ E-mail: mdss@hotmail.com

² E-mail: professorclaudiodacosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sociologia da infância, campo de conhecimento emergente, tem como objeto de investigação as formas de organização e produção das crianças, enquanto atores sociais. Os estudos desse campo se somam aos demais campos da própria sociologia e a outras áreas de conhecimento como a psicologia e a antropologia, que auxiliam a educação a organizar e refletir sobre sua função. O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem, traz desafios para todos os pesquisadores e estudiosos da infância e das crianças.

A ênfase dada à criança como um ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das pessoas que estão em outras fases do ciclo de vida, como a juventude e a maturidade, se constitui uma idéia que pode ser de grande interesse para a organização da Educação Infantil. Esse nível de ensino, recentemente reconhecido, passa por um momento de construção e consolidação de uma pedagogia, própria que atenda o público de crianças até 5 anos, razão pela qual os conhecimentos trazidos pela

sociologia da infância podem ser uma ferramenta de auxílio nessa tarefa.

Neste artigo procuramos apresentar algumas reflexões da sociologia da infância que podem contribuir na consolidação da Educação Infantil. Inicialmente procuramos situar a Educação Infantil, destacando alguns elementos que demonstram o distanciamento entre o que está previsto em lei do que ocorre na prática e no cotidiano da maioria das instituições. Depois apresentamos sinteticamente a sociologia da infância. Por fim, articulamos esses dois temas para evidenciar que o reconhecimento do caráter ativo da criança e da sua condição de sujeito de direitos enseja a adoção de novas práticas educativas que identifiquem a criança como um ator social.

A implementação de mudanças orientadas por essa visão pode auxiliar as creches e pré-escolas no oferecimento de uma educação integral de qualidade. Nessa perspectiva, reforça-se o lugar dessas instituições como espaços importantes no processo de desenvolvimento, o que funciona como mais um argumento a favor da ampliação da oferta da Educação Infantil por parte do Estado.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a

análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, e bibliográficas virtuais.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Primeiramente, assinalamos a singularidade das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – quando comparadas com os demais níveis de ensino que têm como função principal a instrução. As crianças atendidas por essas instituições, que tem até 5 anos de idade, têm necessidades específicas de cuidado, cabendo aos seus responsáveis propiciar situações que as auxiliem a adquirir capacidades motoras (sentar-se, andar, controlar os esfíncteres), psíquicas (falar, pensar) e sociais (estabelecer relações com os outros – crianças e adultos). Enfatiza-se, desse modo, a formação geral da criança exigindo que as instituições de Educação Infantil conciliem as funções pedagógicas com as de cuidado, promovendo uma educação que abarque todas as áreas do desenvolvimento infantil. As instituições de Educação Infantil brasileiras e, em especial, as creches funcionaram durante várias décadas com caráter prioritariamente assistencial, estando, desse modo, regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) marcam até mesmo uma associação entre o termo

“creche” e a expressão “criança pobre”, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo frequentavam os jardins de infância e pré-escolas. Nas creches prevaleciam as ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças.

Já nos jardins e pré-escolas predominavam as ações pedagógicas e pretendia-se preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar que até a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, que denomina de creche as instituições que atendem crianças até 3 anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de 4 e 5 anos, vulgarmente e na prática as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins de infância pelo regime de atendimento às crianças, sendo que nas creches elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas somente em um dos turnos.

Esse entendimento prevalece ainda hoje e, conforme os autores citados, foi mais um dos fatores que contribuiu para a associação entre creche e criança pobre, pois a creche atendia somente aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixá-las. Entretanto, após vários anos de luta e reivindicações de diversos segmentos e movimentos sociais, assim como de

esforços dos estudiosos da área que demonstraram a importância dessa fase no processo de desenvolvimento das crianças, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e dever do Estado.

2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução de algumas das idéias da sociologia da infância neste artigo é muito importante, porque pode auxiliar no processo de construção das especificidades da Educação Infantil, uma vez que enriquece as idéias já trazidas pela psicologia e pela pedagogia no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história. Além disso, pode ajudar a repensar o lugar do adulto na educação das crianças, contribuindo com esses dois temas para a construção de práticas educativas e programas de formação de profissionais mais satisfatórios.

Pensando especificamente na necessidade de conhecer as demandas dos participantes envolvidos na Educação Infantil, acreditamos que os estudos dessa área podem auxiliar, em particular, no conhecimento e reconhecimento das demandas das crianças. Sirota (2001) e

Montandon (2001) mapearam os trabalhos de língua francesa e inglesa, respectivamente, que podem ser inscritos nesse emergente campo da sociologia.

As autoras apresentam as dificuldades de delimitação da sociologia da infância que constantemente se entremeia com outros campos já existentes da própria sociologia (sociologia da família e sociologia da educação) e mesmo de outras áreas, como a psicologia. Ainda assim, apresentam argumentos que sustentam a legitimidade de constituição desse campo para melhor conhecimento da cultura da infância e mesmo da sociologia em geral.

O ponto de destaque dos textos é o reaparecimento da criança no cenário social mundial como um ator ao qual são reconhecidos direitos políticos, entre eles o de ser considerado cidadão. Essa redescoberta revelou quanto às formas de produção e participação das crianças nas diversas instituições e relações sociais ainda são desconhecidas, fator considerado como um grande impulso às pesquisas nas diversas áreas das ciências humanas.

Sirota (2001, p. 28), ao se referir à pertinência da sociologia da infância, esclarece que não se trata de opor ideologias (como a de proteção à criança, tão dominante no século XX, pela de autodeterminação, sugerida pelos novos direitos políticos alcançados), mas de “[...] compreender aquilo que a criança faz de si

e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela”. Quinteiro (2004) faz essa mesma constatação no que diz respeito às crianças brasileiras, apontando que conhecemos muito sobre suas precárias condições sociais, sua história e condição adversa de “adulto em miniatura”, sem, no entanto, conhecermos suas potencialidades.

Montandon (2001) destaca o fato de um número crescente de sociólogos compreender a infância como uma “forma social” (QVORTRUP, 1994, apud MONTADON, 2001), afirmando que esse modo de compreender esse período de vida não está associado à idéia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores. James e Prout (1990, apud MONTADON, 2001) exprimiram isso numa fórmula bem-sucedida, argumentando que não é preciso estudar as crianças como “seres futuros”, mas simplesmente como “seres atuais”. Para que isso seja possível, um novo paradigma sobre a infância deve ser constituído. Para tanto, Prout e James (1990, p. 8-9, apud MONTADON, 2001, p. 15) elencam uma série de proposições que precisam ser consideradas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a ‘dupla hermenêutica’ das ciências sociais apontadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Conforme Sarmento (2005), a sociologia da infância costuma diferenciar a infância como categoria social geracional, da criança, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que ocupa posições sociais diversificadas. Outro diferencial da sociologia da infância reside no reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma

lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto.

Desse modo, o conhecimento de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita pela sociologia da infância, sendo seu grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado. De acordo com essa visão, Mollo-Bouvier (2005) chama a atenção para um novo modo de compreender o conceito de socialização, no qual as crianças são vistas como participantes ativas de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. Essa perspectiva interacionista se opõe à visão clássica largamente difundida de que a criança seria um ser passivo que sofreria a influência das instituições.

Essas proposições constituem verdadeiro desafio para os pesquisadores da infância, pois exigem o abandono de vários paradigmas hegemônicos utilizados no entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo. Soares e Tomás (2004) assinalam a subsistência na atualidade de três velhos paradigmas em face da infância: Paradigma da Propriedade, Paradigma da Proteção e do Controle e Paradigma da Perigosidade. Afirmam que estão implícitos neles a menoridade e o paternalismo, que facilmente observamos no cotidiano das

crianças que continuam “caracterizados pela ausência de voz e ação da parte da criança e perfeitamente moldados pela ação do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz sobre o 'melhor interesse da criança' (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 137).

De acordo com as autoras, Silva Filho (2004, p. 111) lembra que a infância é uma invenção da modernidade, mas que existe certo paradoxo no sentimento que se cultiva em relação à criança: Ao mesmo tempo que é considerada como locus das paixões, dos desejos, do descontrole das emoções, do momento, que antecede ao uso da palavra e da razão, a infância é vista também como o lugar potencial daquilo que seremos no futuro, a forma a partir da qual nos tornaremos seres dotados de razão. Desse modo, é preciso que esses paradigmas sejam quebrados. Para tanto, as crianças devem ter garantidos seus direitos de ação e participação. Para uma garantia da efetivação da criança como cidadã, alguns autores defendem como conceito chave o protagonismo infantil. Gaitán (1998, apud SOARES; TOMÁS, 2004, p. 153) o define como processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior.

É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc. Vilarinho (2004) reafirma o pressuposto da infância como categoria social como um critério essencial na análise sociológica das políticas para a infância, assim como para o seu desenvolvimento.

As idéias de Sarmento (2004) reforçam as proposições de Montadon (2001), ao defender que a tarefa teórica e metodológica de inventariar os princípios fundantes e as regras das culturas da infância deve seguir os quatro eixos estruturados das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração – aspectos destacados também por Gouvêa (2002). Esses eixos são vistos como os elementos comuns que unem as crianças de nosso tempo. No tocante à interatividade, esta é destacada principalmente pelo lugar da cultura de pares, definida por Corsaro (1997, p. 114, apud SARMENTO, 2004, p. 23) como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. Desse modo, por meio das atividades conjuntas realizadas com as demais crianças, elas têm a possibilidade de se apropriar, reinventar e reproduzir o

mundo que as rodeia: A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas.

Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 24) Quanto à ludicidade, destaca-se o papel fundamental da brincadeira como principal modo de ação das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, distinção comum entre os adultos. Para Ferreira (2004, p. 84), [...] brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

O lugar da fantasia na vida da criança é visto como um dos recursos de construção de sua visão de mundo e da atribuição de significado aos objetos. Além disso, assume

um lugar de destaque na sua capacidade de resistência diante das situações de adversidade. Para a criança não há separação entre o real e o imaginado, por isso ela transita livremente entre os dois “planos” e utiliza ambos para compreender suas vivências, suas experiências. Sarmiento (2004) lembra que essa não-literalidade na compreensão do mundo está associada a uma não-linearidade temporal, o que permite à criança desenvolver um tempo recursivo, que se exprime no plano sincrônico, com constante recriação das mesmas situações e rotinas, quanto no diacrônico, por meio da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas.

Desse modo, toda a infância se reinventa e se recria, começando tudo de novo. As dificuldades de implantar esses novos modos de compreensão das crianças e da infância são ressaltadas por Oliveira (2004), quando discute nossa resistência em ver as crianças como “outros”, já que isso desmonta as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes. Silva Filho (2004) assinala que essa foi a tarefa que a Modernidade atribuiu à escola: “burilar” a capacidade cognitiva das crianças. Desse modo, estivemos (ou estamos) todos voltados para nossa própria forma de agir e pensar como adultos, já que esse modo foi colocado

como o grande modelo a ser impingido às crianças.

Por essa razão, o encontro com a alteridade da infância torna necessário reaprender as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se expressam, dando-lhes oportunidades de movimentar-se e agir em novos tempos e espaços que respeitem a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos. (OLIVEIRA, 2004, p. 200) Vilarinho (2004) assinala que o adultocentrismo se reflete também nas políticas públicas direcionadas para a infância, que acabam sendo formuladas conforme os interesses de outras gerações, já que mesmo as direcionadas para os problemas infantis não levam em consideração as diferentes infâncias e seus diferentes contextos.

Desse modo, adverte que ao tomarmos as crianças como atores, dando-lhes direito à palavra e reconhecendo-as como produtoras de sentido, podemos atestar a existência de duas esferas políticas (da família e da infância) que, além de distintas, podem ser antagônicas, pois nem sempre têm interesses comuns. No que diz respeito a essa relação entre as crianças e os pais, Montandon (2006) assinala a importância de estudar e conhecer o que as crianças pensam e sentem das experiências educativas que recebem dos pais, evidenciando as dificuldades de pensar um modelo único de educação parental e de

estabelecer com clareza qual a influência dele no desenvolvimento das crianças, já que esse é afetado por inúmeras variáveis que se combinam de modos diversos.

Acentua ainda a importância da interação com os pares no processo de socialização como mais uma das variáveis que deveriam ser consideradas quando se pensa no papel da educação parental. Plaisance (2005), ao resgatar a evolução das representações das crianças portadoras de deficiência, demonstra como essas representações acentuam a questão da alteridade adulto-criança na tensão entre proteção e liberdade. Quando se reflete, então, sobre os direitos das crianças portadoras de necessidades especiais, a dificuldade da aplicação dos direitos da criança em geral se torna ainda mais visível, pois se coloca uma dupla necessidade: a de reconhecer a alteridade “ordinária” da criança com relação ao adulto e a especificidade da deficiência.

O autor destaca a idéia de Alain Renault (2002, apud PLAISANCE, 2005) de que é preciso integrar os “direitos-proteção”, predominantes na concepção clássica da criança como um sujeito frágil, aos “direitos-liberdade”, proclamados mais recentemente e que asseguram às crianças direitos de participação e expressão, e nesse sentido maior autonomia, aproximando-as dos adultos. Defende, ainda, que somente com a articulação desses dois tipos de

direito é possível evitar os excessos de uns e de outros. Um último ponto que merece destaque é a efetiva participação das crianças nas pesquisas sobre suas condições, experiências, necessidades, etc. Alderson, (2005) ao discorrer sobre a participação das crianças nas pesquisas, mostra como as limitações das pesquisas de crianças, na Europa e na América do Norte, decorrem mais das atitudes limitantes dos adultos, coerções e preocupações com a proteção, mesmo diante dos direitos de participação, do que das ditas incompetências das crianças.

Os inúmeros relatos de pesquisas que envolvem as crianças de diversos modos, desde a participação mais restrita até o envolvimento em atividades de decisão e divulgação de resultados, assim como o reconhecimento da legitimidade dos resultados dessas pesquisas, podem promover julgamentos mais respeitosos e realistas sobre as habilidades das crianças como atores sociais. A autora mostra, ainda, como essa inclusão das crianças como sujeitos ativos nas pesquisas sobre suas próprias condições significa, de fato, colocar em prática a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança.

Apesar disso, não deixa de reconhecer as dificuldades e exigências que essa prática impõe, mas acredita que a resolução dos

problemas que podem advir dessa participação conjunta de crianças e adultos na produção de conhecimento por meio de pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências dos dois grupos de sujeitos.

Por todas as considerações apresentadas, verificamos que a implantação do novo paradigma da infância implicará, verdadeiramente, uma grande reconstrução dessa categoria e das relações que estabelece com os demais segmentos da sociedade. Desse modo, “as novas questões que se apresentam para os pesquisadores da infância têm a ver com aquelas relacionadas com a alteridade e a educação, a heteronomia, a heterogenia e a inter-relação cultural pesquisadores-pesquisados”. (ROCHA, 2004, p. 254).

CONCLUSÃO

Por fim, cabe assinalar que o entendimento da criança como cidadã e ator social não significa desconhecer a função dos adultos como essencial no desenvolvimento dela, pois é na relação com eles e com os pares que a criança se desenvolve como pessoa singular.

Desse modo, não estamos desvalorizando a função dos adultos, mas somente pontuando a necessidade de repensar as relações que estabelecem com as crianças, o que, de forma alguma, os

exime da responsabilidade de possibilitar-lhes o cuidado e a proteção necessários ao seu momento de vida. Estamos, de fato, concordando com a posição de Plaisance (2005) de que somente com a articulação entre os “direitos-proteção” e os “direitos-liberdade” podemos construir posturas e práticas que evitem os excessos de uns e de outros.

Assim, acreditamos que essas reflexões oriundas da sociologia da infância não somente possam contribuir para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, mas que possam ajudar na construção de novos modos de interação entre as pessoas que se pautem pelo respeito à diversidade. Olhar a criança e a infância considerando suas especificidades e limitações é tarefa que nos ajuda a compreender melhor o ser humano e que pode oportunizar o crescimento de todos nós como cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa.** Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **Gestão municipal: qualidade financiada.** In: CONGRESSO PAULISTA DE

EDUCAÇÃO INFANTIL/I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, IV. Anais... Águas de Lindóia, SPBrasil, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005a.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.**

BRASIL. **Lei n. 11.274.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais.** Brasília: MEC, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: reescrevendo a educação.** São Paulo, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid-35>.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36 n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CERISARA, A. B. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004. p. 35-54.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação: Era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.
DIAS, Regina Célia. **Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito.** In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). **Creches comunitárias: histórias e cotidiano.** Belo Horizonte: AMEPPE, 1997. p. 19-44.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai.** Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil.** Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FELIPE, Jane. **O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon.** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E.

(Org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Anped/Autores Associados, v. 1, n. 6, p. 19-26, jan./abr. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 7-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, FCC, p. 7-32, 2001.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. **Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p.135-162.

VILARINHO, Maria Emília. **As crianças e os (dês) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal**. In: SARMENTO; Manuel Jacinto; Ana Beatriz CERISARA (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 205-244.