

## **Que sentidos se escondem sob a suposta *face neutra* da palavra *infância*?**

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais\*

**Resumo:** Toda política de atendimento à educação infantil organiza-se tendo como norte concepções e conceitos em um tempo e lugar específicos, sendo isso apresentado de forma explícita ou não. Para compreendermos tanto as práticas quanto as políticas ligadas à EI, precisamos inicialmente perguntarmo-nos: a que infância essas políticas ou práticas se referem? O que entendem por infância? A que perspectiva se aproximam? Este artigo tem por objetivo buscar os múltiplos sentidos do conceito de infância, construídos em diferentes lugares e tempos históricos, partindo do pressuposto de que “o *sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.*” (Bakhtin,1990: 106).

**Palavras-chave:** infância; história social da infância; conceito de infância

**Abstract:** Every policy regarding children’s education is based on the conceptions and concepts at specific time and place, even if it is presented explicitly or not. In order to understand both the action and the policies connected with children’s education we must first ask ourselves: what kind of childhood do these policies or actions refer to? What do they mean by childhood? What perspective do they approach? This article aims at searching the multiple meanings of the concept of childhood, built in different historical places and times, from the perspective that “*the meaning of a word is totally determined by its context*” ( Bakhtin, 1990:106)

**Key words:** childhood; social history of childhood; the meaning of childhood.

---

\* Doutoranda em educação na UNICAMP; professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Colégio de Aplicação da UERJ; participante do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA); jacquemorais@hotmail.com

*Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave? (Carlos Drummond de Andrade)*

## Introdução

Trago para a abertura deste texto um autor que, tendo completado há pouco um centenário de existência, está cada vez mais atual. Drummond, no conjunto de sua obra, nos diz sobre ser e estar em um mundo dominando pelas contradições e incertezas cotidianas. Traz, também, em seus escritos, importantes reflexões sobre a língua, tantas vezes nossa, tantas vezes uma estranha. Um dos poemas de Drummond, carinhosamente escolhido para citação de abertura deste texto, é um convite: *contempla as palavras*. E uma pergunta: *trouxeste a chave?* Para Drummond, respondo que não. Desconheço possuir uma chave através da qual todos os sentidos ocultos, de cada palavra, poderiam ser-me revelados. Antes, o que disponho é de uma certa curiosidade, dessas que atacam a qualquer hora do dia ou da noite, e que se acalmam apenas quando saciadas. É desta curiosidade que me valho sempre, e é acompanhada por ela e inspirada por Drummond que me pergunto: que sentidos se escondem sob a suposta *face neutra* da palavra *infância*? Seria esta uma palavra de sentido uniforme, homogêneo, transportada pelos séculos com significação perene, ou ao contrário, infância carregaria junto a si inúmeros diálogos com outras tantas palavras?

Contribuir com a discussão sobre o tema da educação infantil, trazendo algumas reflexões que venho tecendo nos diferentes lugares de atuação em que me encontro, espaços que conjugam docência, extensão e pesquisa, e que hoje giram em torno do conceito de infância, são intenções que me movem neste texto.

Trataremos neste artigo de perscrutar o que vem sendo compreendido por infância nos diferentes lugares e tempos históricos, pois como Bakhtin, creio que “o *sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto*.” (1990: 106). Assim, é que podemos entender que as significações de infância dependem do entorno em que surgem e se desenvolvem, expressando as relações e lutas sociais de onde emergem, veiculando, ao mesmo tempo que sofrendo, o efeito delas.

Deste modo, podemos entender com Bakhtin que é possível haver tantas significações quantos forem os contextos de onde as palavras emanam. A suposta face neutra da palavra infância esconde uma outra: sua face ideológica.

É importante não esquecer que toda política de atendimento à educação infantil (EI) organiza-se tendo como norte as concepções que este conceito assume em um tempo e lugar específicos, sendo isso apresentado de forma explícita ou não. Para compreendermos tanto as práticas quanto as políticas a ela ligadas, precisamos inicialmente perguntarmo-nos: a que infância essas políticas ou práticas se referem? O que entendem por infância? De qual perspectiva se aproximam?

Estas são perguntas fundamentais, e a elas acrescento uma decorrente: que sentidos a palavra infância foi recebendo ao longo do tempo? Esta é a questão central que por ora iremos perseguir, levantando algumas possibilidades de compreensão, sem a pretensão, no entanto, de esgotar essa discussão, mas de contribuir com o debate sobre o tema.

### **Sobre o conceito de infância**

A origem etimológica de uma palavra pode nos dar pistas sobre seus possíveis sentidos originais, revelando as marcas de um tempo que, sendo passado, pode trazer ao presente significativos fluxos. Indo em direção à etimologia de *infância*, vamos encontrá-la presente no latim, “in-fans”, curiosamente referida àquele ou àquela que não possui voz. Esta referência provoca uma inevitável pergunta: teria a criança sido vista originalmente como um ser incapaz de produzir linguagem; de narrar experiências; de expressar desejos e necessidades; de compartilhar histórias e memórias do vivido; de ser um sujeito pleno, portanto?

Oliveira (2000: 44) faz um importante questionamento, ao deparar-se em suas pesquisas, com o sentido de infância descrito acima: *afinal, a que período da vida humana ele se referiria?* Provavelmente ao período inicial da vida, aos primeiros meses de existência humana, momento em que a criança ainda não se utilizaria da língua de seu grupo social, conclui a autora. Oliveira, porém, lembra que o fato de não ser percebido pelo adulto não significa que não haja na criança um sistema de comunicação, ou que a criança dele não se utilize na sua relação com o mundo ao seu redor. Sabem todos aqueles que lidam com bebês que estes “falam” através de inúmeros índices: gestos, tipos de choro, expressões faciais, sons variados, movimentos corporais. Até mesmo no silêncio, o bebê se comunica. Pois *o silêncio, como nos diz Orlandi (1992: 70), não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa.*

Por seu turno, os adultos mais próximos ao bebê vão desenvolvendo estratégias de leitura que buscam compreender e decifrar o código utilizado pelo recém-nascido, apesar de

algumas vezes sem muito sucesso. O neném, portanto, desenvolve tentativas de fala muito precocemente.

Intrigante é pensarmos o porquê do sentido de infância ter ficado instituído como *aquela que não fala*. Oliveira (op.cit.: 44) levanta a hipótese de que talvez o sentido original desta palavra nos revela que mesmo quando a criança fala, sua linguagem não é reconhecida como legítima pelos adultos .

A linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura, parece ser vista, nesta concepção, como algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres. E para que esta lição não seja esquecida pelo *infante*, alguns conselhos dados ao mundo infantil, e que fazem parte do repertório do senso comum, sempre foram importantes:

*Criança não tem que ter vez, nem voz.*

*Isso não é conversa de criança.*

*Criança é só para ouvir, não para contestar adulto.*

*Olha, menino, em boca fechada não entra mosquito.*

*Criança não dá palpite.*

Os velhos, e ainda usuais *ditados populares* acompanhados das conhecidas *frases feitas*, são exemplos ricos das concepções hegemônicas a respeito de infância. Acima, apresento uma pequena mostra do que eu própria ouvia constantemente quando menina. Mas certamente este não foi privilégio unicamente meu. Lembro-me de que todos esses ditos deveriam ser guardados e recitados por todos nós, pequeninos e pequeninas, e constituíam-se em imagens de como deveríamos ser e proceder para melhor conviver com o mundo adulto.

*Se é de pequeno que se torce o pepino*, como costumava dizer minha avó aos netos mais *afritos e respostas*. Este pepino, alegoria da criança que éramos, deveria receber os impactos de sua má ação sem muitas lamúrias: em silêncio. *Agüenta, pois é para o seu bem*, repetiam sempre mães e avós, durante uma sessão de “educativos” castigos. Um deles, aquele que mais parecia apetercer boa parte dos adultos da época, e que era largamente utilizado pelas professoras nas escolas, tratava de deixar as crianças travessas em frente a parede, em silêncio, por eternos minutos. Estes adultos transformavam meninos e meninas literalmente em “in-fans”, imputando-lhes o silêncio como regenerador castigo.

Apesar de tantas evidências de que a infância nunca foi o lugar paradisíaco de que falam os adultos saudosos, nem o tempo da plenitude e da felicidade completas como insistem outros, estas parecem ser fantasias que continuamente habitam os devaneios e alimentam de desejos o mundo adulto. O que percebemos é que mesmo que o adulto não se dê conta disso,

ou não queira dar-se, também a dor, o medo, o rancor, a violência, o sofrimento, a angústia, a solidão, a insegurança, a tristeza, a decepção, a morte ou a desilusão fazem parte do mundo infantil.

Talvez, para desmistificar a visão de infância idealizada, o escritor alemão Günter Grass tenha resolvido contar a história de um menino de 6 anos que se decide por assumir literalmente sua essência de *in-fans*. Após um acidente, ele se recusa a crescer e a participar do mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que silencia sua fala, comunicando-se com o mundo apenas por intermédio dos sons de um tambor.

No filme, dirigido por Volker Schlöndorff, e que recebeu o nome de *O Tambor*, a ausência da voz do menino é mostrada em contraste com os sons estridentes de uma Alemanha em franca ascensão nazista. Com a imagem da criança emudecida, vamos reaprendendo a ver que é possível criar alternativas ao silenciamento imposto por uma sociedade que deseja apagar as experiências criativas e divergentes. Com o menino, aprendemos que é possível dizer, ainda que o mundo queira impor-nos a condição de *in-fans*.

O *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (1993) traz, escrito em letras negras, o sentido *oficial*, porque dicionarizado, do vocábulo infância. Nas linhas que se seguem podemos ler: *primeiro período da existência humana, que vai do nascimento até a puberdade*. Essa *tradução*, longe de ser prova da pretensa natureza monológica da língua, concepção na qual atribui-se à palavra sentido único (BAKHTIN, op.cit), ou ainda a confirmação do encontro com o suposto *verdadeiro* sentido da palavra infância, traz desafios a nossa reflexão, pois revela os limites da palavra descontextualizada, encerrada no dicionário, cuja significação encontra-se imóvel.

Os sentidos supostamente aprisionados no dicionário podem, porém, revelar o que pareciam apenas esconder. Para tal, é preciso aprender a *pescar a entrelinha*, como diria Clarice Lispector. Mas os sentidos não explícitos não se deixam pescar assim, facilmente. Exigem o trabalho de escavar os sentido ocultos ou pouco visíveis, pois *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*. (BAKHTIN, op.cit:41).

Poderíamos aqui ter utilizado outro dicionário qualquer, pois não é a esse objeto da cultura que nos contrapomos, e sim, como o próprio Bakhtin afirma, à *ficção da palavra como decalque da realidade*, pois essa concepção de língua *ajuda ainda mais a congelar sua significação* (*Ibid.*: 106), contribuindo com a criação do mito em torno do sentido falso e verdadeiro das palavras.

Isso tudo nos faz perguntar: seria de fato o nascimento, a marca onde a infância principia? Certas reações a sons familiares ou desconhecidos, reações à temperatura, com conseqüente mudanças de batimento cardíaco - reações que há muito a cultura popular já identificava como evidências de inteligência - não estariam demonstrando que fetos fazem escolhas, demonstram descontentamento, e até mesmo, possuem certas preferências no que se refere aos estímulos que recebem? Tudo isso não estaria revelando que o funcionamento da vida infantil começaria antes mesmo do nascimento?

Experiências mostram que a vida intra-uterina é rica de ações e intenções. Ao contrário do que apresenta Rappaport (2002) o feto não é um ser apenas *dotado de alguns poucos reflexos e de um psiquismo absolutamente primitivo, decorrente diretamente dos aspectos orgânicos*, mas que este possui, já desde cedo, uma rica inteligência. Assim, concordo com Sarmento

Com efeito, a investigação sobre a formação pré-natal e a vida no útero materno tem cada vez mais intensamente evidenciado a existência de reações do nascituro aos estímulos externos (e, particularmente, à voz materna) que configuram uma situação de existência humana. (2000: 15)

Podemos perceber que o tão propalado consenso quanto ao início da infância não existe. Se não existe quanto ao início da infância, também não há acordo quanto ao seu limite final.

Se buscarmos o conceito de infância presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90), vamos nos deparar em seu Art. 2º- *Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.*

Esta definição dará conta de responder à complexidade da vida moderna, ou, se preferirmos, pós-moderna? Este conceito também não trará contradições não explícitas? Podemos, utilizando como base apenas o tempo cronológico de vida de um ser humano, defini-lo como criança, adolescente ou adulto, ou a realidade mostra que outros critérios que não apenas a idade podem e são utilizados por grupos sociais em diferentes culturas?

Segundo Sarmiento e Pinto (op.cit:15) em algumas culturas é a entrada na puberdade, ou seja, o estabelecimento de mudanças físicas, a definidora do término da infância. Esta situação traz conseqüências para o conjunto de direitos e deveres sociais a que o sujeito estará submetido, como por exemplo, o direito de casar-se ou poder contribuir para a economia familiar. Em outras culturas, afirmam ainda os autores, o fim da infância traz a possibilidade de atingir-se a plenitude dos direitos cívicos, como o de votar, por exemplo.

Inegável é a importância dos estudos no campo da psicologia para a discussão sobre a idade onde se deixaria de ser criança. Nesta área não podemos omitir o nome de Piaget e de sua teoria do desenvolvimento humano. Nela, os estágios cognitivos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e das operações formais) resultam numa relação com os limites postos para a infância e a adolescência. O período das operações concretas, terminando aos 12 anos, coincide com o fim da infância e a conseqüente entrada na adolescência.

Até aqui o que estamos tentando discutir são os limites de uma concepção rígida e universal de início ou fim da infância, ditada por critérios únicos, pois as práticas sociais vividas por cada grupo complexificam esses limites, trazendo uma multiplicidade de referências. O que percebemos é que:

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância. (FRANKLIN apud SARMENTO, 2000: 7)

Outro dado relevante nesta discussão é aquele que se relaciona ao mundo do trabalho. A idade mínima legal na qual se pode ocupar um emprego - e isso varia de país para país, sendo em Portugal aos 16 anos e no Brasil aos 14 anos - constitui uma verdadeira referência na qual se estabelece as fronteiras ente o mundo infantil e o mundo adulto. Ao iniciar-se no mundo produtivo, tanto a comunidade quanto a própria família passam a encarar aquele antes “menino ou menina” não mais como criança.

Outro indicador interessante na definição e no estabelecimento dos limites da infância é o que se refere à escola, mais especificamente, à forma como são nomeados os níveis de escolaridade, especialmente o primeiro. Seja *jardim de infância* (J.I.), sua antiga denominação, ou *educação infantil* (E.I.), encontramos aqui nomes que marcam uma identidade para o público que dela faz uso pela primeira vez, o que, em geral, ocorre até os cinco ou seis anos de idade. Estes sujeitos pertencem ao mundo da infância, como os próprios

nomes sugerem. Depois das classes de J.I. ou de E.I., outras denominações substituem os termos *infantil* ou *infância*: agora serão as *classes de alfabetização* em alguns estados, *1ª série* em outros ou *1º ciclo* em certas cidades. É visível, aqui, o corte entre as fases, mas poderíamos também discutir as diferenças nas práticas pedagógicas entre um espaço e outro, um tema possível para um próximo artigo.

Outra possibilidade de entendermos como os limites da infância se estabelecem de forma explícita ou velada na escola é pensarmos em como se dividem os demais ciclos de escolaridade e suas significações. Poderíamos delimitar um primeiro agrupamento, se mirarmos da classe de alfabetização até a quarta série. Depois da quinta série à oitava. E logo depois os três anos que constituem o ensino médio. Essas divisões também convidam a classificações: o primeiro, um ensino destinado às crianças; o segundo aos adolescentes, e o terceiro, reservado aos jovens. É assim que podemos entender que os limites da infância são totalmente arbitrários, e móveis são os fatores que os definem.

É uma questão de disputa política e social [**a definição dos limites da infância**], não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem aos espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim, “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. (SARMENTO, Op.cit.:17, grifos nossos)

Buscar os múltiplos sentidos da infância nos permite resgatar tanto a memória da história da humanidade quanto presentificar os desvios que este conceito viveu e ainda vive, pois “*toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua.*” (BAKHTIN, op.cit.:15). Sem dúvida a língua não é um signo neutro ou um produto acabado, mas uma corrente sempre em movimento, que expressa o movimento da consciência dos homens, mulheres, jovens e crianças de sua época.

Almeida (2000), buscando identificar as mudanças nas representações e imagens pelas quais teria passado a infância, traça um interessante quadro que, apesar de genérico, pode nos trazer outros elementos para pensarmos a história das crianças ao longo de distintos tempos. A fim de apresentar o percurso da concepção de infância, o autor divide a história em três grandes momentos, assim denominados: *tempos da pré-modernidade*, *tempos modernos* e *tempos de pós-modernidade*.

Na primeira etapa descrita por esse autor, *tempos da pré-modernidade*, a situação das crianças, segundo ele, era de total negligência, tanto no que se referia à alimentação, quanto à higiene, saúde e educação. A mão de obra infantil se constituía como importante força de

trabalho para as famílias, pois as crianças, nessa perspectiva, eram vistas como uma espécie de adulto em miniatura, podendo, portanto, praticar qualquer atividade que um sujeito mais velho exercia.

Na segunda fase da história das sociedades, classificada pelo autor como *tempos modernos*, as crianças passariam a ser desejadas, e mais que isso, planejadas pelos pais. Ainda segundo Almeida, elas teriam conquistado centro dos afetos e do consumo da família, vivendo perfeitamente inserida em uma sociedade consumista. A escola torna-se importante instituição para as famílias, pois seria vista agora como *locus* privilegiado para a promoção de mobilidade social. Almeida, por fim, diz que nos *tempos de pós-modernidade*, o tempo/lugar da atualidade, a infância estaria passando por uma nova configuração. Ela estaria sendo colocada na linha de frente da construção de uma sociedade da informação, consumidora voraz dos produtos tecnológicos, competente utilizadora dos computadores, navegadora nos ciber-espacos, nas redes digitais, capaz de comunicar em inglês com sujeitos que nem ao menos conhece, e que talvez jamais verá.

Não podendo desconsiderar a importância dos estudos de Almeida para o debate sobre a infância, quero aqui colocar minha discordância quanto à forma linear de seu entendimento sobre o desenvolvimento social, e por consequência, da própria infância. Se tomarmos sua descrição como verdade inquestionável, acabaremos por negligenciar que no Brasil se morre *de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, e de fome um pouco por dia*, como denuncia a poesia de João Cabral de Melo Neto. Ou esqueceremos o fato de milhões de crianças morrerem de diarreia a cada ano na África, causada por falta de água potável. Ou de outras tantas crianças perambularem sozinhas nas ruas das grandes cidades, impedidas que são pela pobreza, de serem *consumidoras vorazes de produtos tecnológicos*.

Se é verdade que, para alguns analistas, certos dados de pesquisa evidenciariam que o Brasil vive hoje a emergência de uma sociedade pós-moderna - e não quero aqui discutir o que para eles o conceito de pós-modernidade representa, pois seria uma discussão extensa de algo já realizado por outros autores com segurança e qualidade: Santos (1995), Chesnais (1996), Eagleton (1995), Anderson (1999), Harvey (2001), Lyotard (1990). Para outros analistas, nossa condição é de ainda vivermos, em boa parte do país, em tempos pré-modernos. Não é sem motivo que um termo oriundo da economia foi usado durante bom tempo por economistas, pesquisadores e intelectuais para designar a contradição pela qual viveria o país: a riqueza da Bélgica convivendo com a pobreza da Índia - *Belíndia*.

Concordando com Sarmiento, creio ser mais verdadeiro dizer que vivemos hoje uma pluralidade de imagens sociais da infância, do que uma única e soberana visão, pois *a*

*pluralidade das imagens sociais da infância exprime a complexidade do seu estatuto contemporâneo.* (2000: 131). Complexidade talvez seja o conceito que melhor exprima nossa atual condição.

O que temos é a convivência entre a imagem idealizada de infância, lugar idílico, onde prevalece a idéia romântica de inocência, de pureza de intenções, da necessidade de proteção e aconchego que só o adulto poderia dar, do tempo do estudo e da brincadeira, com uma outra imagem de infância, aquela presente nas manchetes de jornais, que retratam os pequenos envolvidos com o tráfico de drogas, os meninos que roubam as casas da classe média, que fazem pequenos furtos nas ruas, nos trânsitos, que morrem sob as armas de policiais, como no caso já quase esquecido, mas sempre necessário ser lembrado, da Candelária, dos meninos abandonados nas instituições de guarda, das meninas tornadas prostitutas por força da pobreza e de adultos que as exploram, das crianças sem direito à escola. Como entender que vivem a infância da mesma forma crianças vítimas da guerra e do descaso, e aquelas que saem pela manhã em carros com motoristas em direção a sua escola de tempo integral, onde as atividades de ensino se dividem com aulas de línguas estrangeiras, esportes, artes, música, informática? As imagens da infância nos levam a defender que deveríamos falar em infâncias, e não apenas em infância. Contrapõem-se, portanto, imagens múltiplas de ser criança, num verdadeiro caleidoscópio movente.

A análise dos diferentes momentos históricos que aqui tentei trazer buscaram revelar que antes de ser permanente, universal, atemporal, o conceito de criança tem variado no tempo e no lugar.

Inspirada nestas idéias, quero aqui defender que os sentidos que a palavra infância carrega hoje não foram simplesmente construídos de maneira neutra no passado, sendo posteriormente transmitidos de geração a geração, sem alteração. Essa visão linear e simplista de língua não mais pode nos convencer. Assim, é preciso um olhar prospectivo em busca do conceito de infância, olhar que não o simplifique nem o reduza a visões ingênuas, pois que se assim o fizermos, estaremos retirando seu conteúdo histórico.

As concepções de língua trazidas por Bakhtin nos ajudam a não cair na tentação fácil de defender a existência de um só conceito de infância, nem tão pouco de buscar entendê-lo fora das determinações sociais e políticas que o geraram. É preciso, ao contrário, entendermos esse conceito em sua multiplicidade, como historicamente produzido, construído em movimentos de tensão e embate, reflexo, portanto, de sua época. E neste sentido também a produção do historiador Philippe Ariès (1981) tem nos ajudado.

Porque me interesse pela palavra infância neste momento, quando tantas outras rondam em torno? Talvez Bakhtin possa me responder, quando diz que de todas as palavras, *somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*. (1990: 95). E a palavra infância, sem dúvida, sempre provocou em mim uma irrefreável paixão pela vida.

## BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Ana Nunes de. “Olhares sobre a infância: pistas para a mudança”. In: *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.7-18.

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, Ricardo P. et al. “Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 42, v.15, 123-142, fev. 2000.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Scritta, 1996.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. 30ª ED. São Paulo: Globo, 1993.

FRANKLIN, Bob. *The Handbook of children's rights. Comparative policy and practice*. London: Routledge, 1995.

GRASS, Günter. *O tambor*. São Paulo: Nova Fronteira, 1979.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LYOTARD, J. F. *O pós-modernismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (org). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.

NETO, João Cabral de Melo. *Serial e antes*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. Da Unicamp, 1992.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner Rocha e Davis, Cláudia. *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 12ª reimpressão, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.63-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.125-143.

UNESCO. *Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios*. Tradução Guilherme João de Freitas. Brasília: Ministério da saúde, 2002.