

## Por uma Pedagogia da Educação Infantil

Altino José Martins Filho<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo é um estudo sobre a necessidade de traçarmos caminhos epistemológicos na construção e difusão de uma Pedagogia para a educação das crianças de zero a seis anos. Para tal objetivo, buscou-se o apoio da Sociologia da Infância e das produções teóricas na área da educação infantil brasileira. No transcorrer do texto, apontamos que a constituição de uma *Pedagogia da Educação Infantil* passa pela discussão sobre a função da educação das crianças pequenas e pela própria definição das suas especificidades.

**Palavras-chave:** Educação Infantil – Sociologia da Infância – Pedagogia da Educação Infantil

**Abstract:** This article is a study about the necessity to trace epistemological ways in the construction and diffusion of a Pedagogy zero until six years old's children's education. For such objective, the support of the Sociology of Infancy and the productions in the area of the Brazilian infantile education searched. In the text, we point that the constitution of a Pedagogy of the Infantile Education presupposes education function of small children and its own specificities.

**Key words:** Infantile education – Sociology of Infancy – Pedagogy of Infantile Education.

---

<sup>1</sup>Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEE0A6/UFSC.

## 1 – Rumo a uma especificidade

*Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu  
falar,  
tremendo,  
gaguejando,  
pediu ao pai: Me ajuda a olhar!  
(Eduardo Galeano)*

Trazemos para abertura deste texto a epígrafe de Eduardo Galeano, pois ela expressa o desafio que temos pela frente na busca pelo afinamento de um olhar e uma escuta atenta aos modos de ser das crianças de zero a seis anos, no sentido de aprender a ver, observar e conhecer, para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo/espaço no interior das creches e pré-escolas. Trago o tom poético por considerá-lo profundo, uma vez que o próprio Galeano nos ajuda a perceber o quanto nosso olhar se fecha para o mundo, tornando as imagens do cotidiano opacas, ofuscantes, quase invisíveis, sem mais sentido. O autor nos faz um convite a olharmos para o mundo de maneira que possamos enxergar sua beleza, mundo escondido, distante para alguns, próximo demais para outros, mas sempre repleto de contradições e incertezas cotidianas.

Da mesma maneira que o menino pede ajuda para seu pai para poder ver o mar, nós, profissionais da educação infantil, estamos iniciando um movimento para conhecer as crianças a partir de si mesmas, ou, como nos ensina Qvortrup (1995, p.5), aprendendo a “adotar o ponto de vista das crianças, estudando-as pelo seu próprio mérito”. Referencia-se que os espaços de vivências em creches e pré-escolas precisam valorizar a espontaneidade das crianças, tornando-as agentes participantes e parceiras nas decisões educacionais, superando a perspectiva *adultocêntrica* sobre as pequenas meninas e os meninos e seus respectivos mundos sociais e culturais, objetivando dar contornos cada vez mais nítidos à *Pedagogia da Educação Infantil*, pautada nos estudos de Rocha (1999) e Faria (1999)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ressalto que grande parte do esforço em traçar uma Pedagogia para as crianças de zero a seis anos, tem dedicado especial atenção a tradução da perspectiva italiana (escolas da região de Reggio Emilia) de educação. Seu sistema municipal de educação infantil tem sido referência para muitos países.

Entretanto, boa parte do esforço empreendido tem sido no sentido de aprofundar a compreensão no que diz respeito à infância como categoria social e cultural, configurando as pequenas crianças como **atores sociais e produtores de culturas infantis**, bem como reconhecendo-as como sujeitos portadores de **Direito**, tendo vez e voz nas instituições de educação que para elas foram destinadas. Por intermédio deste enfoque, é possível ver as crianças com base em suas experiências e manifestações, construídas por meio das relações estabelecidas com seus pares e com os adultos, e não mais como sujeitos passivos, ainda que elas sejam interdependentes dos adultos, ou de outros grupos sociais, como, por exemplo, a família, os contextos institucionais de educação e o Estado. Esse entendimento sinaliza o que vem sendo apontado por Sirota (2001, p.28): “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”. E, ainda, como nos indica Tonucci (1997): “tentar pensar em uma educação infantil com olhos de criança ou falar das infâncias nas vozes das crianças”.

Assumo esta posição, para buscar desvelar as manifestações que são próprias do universo cultural das crianças pequenas, bem como desconstruir e relativizar algumas certezas que tínhamos em relação a sua educação, para passar a pensar sobre o *enigma que a infância*, a cada dia, se torna para nós – adultos – assim como alerta Larrosa (1998).

## **2 – O que nos faz pensar diferente a prática educativa com as crianças de zero a seis anos?**

Pensar nas relações entre infância, educação e pedagogia implica, de antemão, explicitar o desafio que temos em desconstruir as regularidades em torno da concepção de que a criança é um ser *incompleto*, uma *folha em branco*, um *vir-a-ser* no mundo, uma “tabula rasa” etc. Noção que atribuía ao professor da *pequena infância*<sup>3</sup> o papel de definidor e limitador das relações educativas, alguém que somente iria impor regras, travando suas relações com as crianças a partir de uma certa rigidez, o que denotava uma hierarquização na construção do ‘saber’ e nas *relações de poder* entre adultos e crianças. Portanto, as crianças permaneciam (ou permanecem?) constantemente ‘vigiadas’ e os espaços de educação coletiva viviam (ou vivem?) uma cultura estritamente tutelar e assistencialista. Tal atitude coloca as produções infantis em segundo plano. A proposição argumenta que a educação das crianças deve seguir uma preparação para a vida futura, ou seja, quando adulta, tendo ainda como

---

<sup>3</sup> Utilizo este termo para me referir especificamente às crianças de 0 a 6 anos.

preocupação a antecipação da escola do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, as instituições de Educação Infantil têm sido lugares destinados ao desenvolvimento de habilidades de pré-leitura, de desenvolvimento da coordenação motora, execução de exercícios para a escrita e o ensino da matemática e da leitura, em que o olhar dos adultos via as crianças apenas como seres de cognição e, mesmo assim, de forma equivocada. Estes fatores vêm em detrimento de se pensar as instituições de educação infantil como espaços nos quais as crianças possam gozar intensamente da infância, mesmo para aquelas bem pequenas, com poucos meses de vida.

Nas reflexões de Ferreira (2002, p.11), este modelo teórico de uma infância universal, abstrata e padronizada estava presente nos paradigmas psico-pedagógicos e bio-psicológicos, fruto de concepções sociológicas e psicológicas tradicionais e normativas que compreendiam e definiam os processos de socialização e educação como sendo “ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social”.

Para efeito de reflexão, a abordagem que orienta nossos estudos está associada ao rompimento das concepções que formam os modos dominantes ou hegemônicos de conduzir a infância, a educação e a produção cultural das crianças pequenas, como os citados anteriormente. Esta ‘nova ou outra forma’ de conceber a educação de nossas(os) meninas(os) tem ajudado a pensar a formação dos(as) diferentes profissionais (professores, auxiliares de sala, manipuladores de alimentos e serviços gerais) que atuam direta ou indiretamente com esses sujeitos em instituições coletivas. Tal abordagem está apoiada em um paradigma interdisciplinar, apontando para uma concepção da prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de forma diferenciada. A posição demarca o empenho da produção teórica da área da educação infantil, principalmente pelo entendimento da perspectiva *socioantropológica*, que está baseada no tripé: *História Social, Antropologia e Sociologia* (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; FERREIRA, 2002). Nesta perspectiva, os estudos dos autores citados indicam vários mitos construídos sobre a *categoria geracional infância*, que tiveram (e por que não dizer que ainda continuam tendo?) grande impacto sobre o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. Ferreira (Idem, p.11), em sua pesquisa de doutoramento realizada em Portugal, na Universidade do Porto, reúne de maneira crítica alguns desses mitos, apontando que é preciso desconstruí-los e problematizá-los a partir das concepções tradicionais de socialização. Citam-se alguns:

- 1) das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização;

- 2) da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente pelos adultos, que o conduzem de acordo com objetivos claramente definidos e em prol da reprodução social;
- 3) do brincar como ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância;
- 4) do grupo de pares como forma de organização heterônima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais e desiguais.

Os mitos traçados por Ferreira e demais autores que compõem a recente área da Sociologia da Infância podem ser analisados a partir dos processos de socialização e das práticas pedagógicas realizadas no interior das instituições. Historicamente, esta visão de educação vem considerando as crianças dentro ‘daquilo que lhes falta’, ou seja, o que precisavam adquirir para tornarem-se adultos bem adaptados, de maneira a reproduzir o esquema social que lhes é apresentado. O rompimento com essa visão de ver e considerar as crianças exige uma mudança na forma de educá-las e inseri-las no contexto social e cultural. Para muitos intelectuais da infância (FARIA, 1999, SARMENTO 1997, SIROTA, 2001, ROCHA, 1999, FERREIRA, 2002. MONTOVANI, 1999 e outros), trata-se de reconhecimento do nosso ‘não saber’ sobre as pequenas crianças e a produção de suas culturas infantis, *a partir da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias*, e estas precisam ser contextualizadas, considerando-se as diversas categorias: gênero, classe, etnia, religião... Parece-me que este é o desafio e uma das tarefas quando se quer consolidar a Pedagogia da Educação Infantil ou, como anuncia a pergunta do título do presente texto, agora, explicitando-a de maneira afirmativa, concepção que nos faz pensar diferente a prática educativa com as crianças de zero a seis anos.

Da mesma forma, como já afirmamos, os estudos recentes sobre a infância vêm colocando as crianças como alguém com modos próprios de ser e pôr-se no mundo, o que as difere dos adultos<sup>4</sup>. Para Faria (1999), a incompletude, a precariedade e a ausência que foram atribuídos às crianças pequenas são, exatamente, o que diferencia e caracteriza a infância de outras categorias geracionais. Os modos de se expressar são diferentes dos modos próprios dos adultos, e porque não sabem fazer coisas que os adultos fazem, tornam-se portadoras de uma *cultura infantil*. Nestes termos, Kramer (1999) também apregoa que aceitar as crianças em suas formas próprias de expressão, socialização, com especificidades e diversidades é requisito fundamental da concepção de criança como produtora e reprodutora de culturas.

---

<sup>4</sup> Chamo especial atenção para as pesquisas na área da Sociologia da Infância (Ferreira, 2002 e Sarmento 1997), estudos que vêm consolidando a Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999 e Faria, 1999) e da perspectiva de Educação e Infância advinda dos estudos dos italianos. (Montovani, 1999)

Ainda segundo a autora, o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares se dá, exatamente, neste reconhecimento do *Outro* e de suas diferenças, numa experiência crítica de formação humana.

Neste sentido, consideramos ainda importante evidenciar novamente as contribuições de Ferreira (2002), que vêm criticamente fortalecer o entendimento das crianças como atores sociais, produtores/reprodutores de culturas, referência considerada por nós como fundamental para a construção de uma Pedagogia de Educação Infantil. Ao colocar as crianças com equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, a autora posiciona-se de maneira contrária ao paradigma tradicional que deduzia o papel da criança como passivo na construção de seus conhecimentos e nos processos de socialização. É ainda Ferreira (Idem, p.15 e 16) que elabora alguns princípios que permitem um processo de (re)construção da infância e da educação das crianças na sociedade contemporânea. Resumidamente podemos reproduzi-los da seguinte forma:

- a infância é uma construção social;
- é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como gênero, classe social, ou pertencimento étnico;
- as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente, e não em relação ao seu futuro como adultas;
- as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional;
- a etnografia é uma metodologia particularmente útil, porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos;
- a infância é um fenômeno relacional com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais (GIDDENS, 1976), pelo que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é, afinal, envolver-se e dar conta do processo de reconstrução da infância na sociedade

Assim, em defesa de uma Pedagogia para a Infância ou, mais especificamente, para a *Educação Infantil*, Rocha (1999) e Faria (1999) atribuem à consolidação dessa especificidade, a importância de captarmos a **totalidade do sujeito-criança em detrimento do sujeito-aluno**. Para elas, pesquisar as relações pedagógicas no âmbito das instituições de educação infantil implica analisar estes contextos, lugar onde se concretiza a educação e o cuidado da criança de zero a seis anos. Acredita-se, contudo, que a discussão de se pensar uma Pedagogia da Educação Infantil, baseada em perspectivas educacionais, em que as instituições e os processos de socialização nela vivenciados possam gerar matrizes inspiradoras em dar conta de situar as crianças pequenas como sujeitos históricos e culturais, que vivem um tempo específico de suas vidas, é referenciada e tomada como efetiva possibilidade em fornecer subsídios para rompermos com as visões *escolares de ensino*, que são desenhadas a partir dos fundamentos pedagógicos e educacionais do Ensino Fundamental.

Contudo, a provocação que nos move, nessa reflexão, está aliada à defesa de uma perspectiva que acredita que a educação infantil está atrelada a uma “função educativa, sim, mas não na versão escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental” (ROCHA, 1999; FARIA, 1999; MONTOVANI, 1999), no sentido da antecipação do processo de escolarização. Portanto, estou me referindo à idéia de que as creches e as pré-escolas “não devem ser – como muito acontece hoje – o começo da marginalização e da perpetuação de um relacionamento subalterno da criança oriunda das classes trabalhadoras” (MONTOVANI, 1999).

A proposição de Faria (1999, p.196) sublinha que os desafios da Educação em geral e da criança pequena em particular “estão em como garantir que a criança seja criança, construa conhecimentos e a cultura infantil, e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) como aluno, como adulto, em um mundo de diversidade, antagonismos e contradições”. Nessa mesma direção, as análises de Rocha (1999, p.66) propõem que a ação pedagógica em creches e pré-escolas tenha como objetivo principal as relações educativas travadas nestes espaços de convívio coletivo, que considera a criança de 0 a 6 anos como sujeito principal do processo pedagógico. A partir desses estudos, portanto, é que marcamos as crianças como sujeitos singulares, co-construtoras de relações sociais e intérpretes da cultura. Tal esforço quer contribuir para compreendermos que as creches e pré-escolas apresentem funções fundamentais para a formação das crianças. E, por isso, a importância de se pensar em criar uma identidade própria para este nível de “educação institucional”, não sendo mais possível aceitarmos as propostas que oscilam entre o assistencialismo e a perspectiva que somente escolariza e disciplina, de forma homogeneizadora, as pequenas meninas e os pequenos meninos. A idéia aqui expressa é que as instituições de educação infantil, quer sejam creches ou pré-escolas, são espaços coletivos que precisam prezar pela aprendizagem, convivência, experiências e trocas culturais.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72) assim abordam a noção da aprendizagem para o seguimento da educação na primeira infância:

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo.

Nas palavras de Tomazzetti (2004, p.105), as instituições para a infância devem “diferenciar-se à medida que as suas práticas educativas rompam com os mecanismos disciplinares de sujeição e de artificialismos, e potencializem o encontro e o desafio de explicitar e interagir com a diferença, com o conflito”. E é com este sentido que julgo ser necessária uma outra escola, ao menos para a infância: sua principal característica, baseada nas propostas experimentais para a Educação da infância, é a abertura às experiências diversas daquelas preconizadas pela tradição pedagógica do rigor, da repetição, do enciclopedismo, do conteudismo, deslocados da realidade curiosa e investigativa, própria da infância.

Na seqüência, traçaremos alguns princípios pedagógicos para demarcar a especificidade da educação Infantil, a qual requer, ainda, que recorramos mais uma vez aos estudos de Rocha (1999, p.63-64). Os modelos escolarizantes, que se destinam à infância em situação escolar ou ao aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, não devem ganhar uma dimensão maior que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação somente ao ensino de conteúdos. Na educação de crianças menores de seis anos, em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico.

Apesar do compromisso com um ‘resultado escolar’ que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo, na educação Infantil, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. Este conjunto de relações terá, pois, “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estáticas, expressivas e emocionais” (Idem, p.62).

A crítica ao modelo escolar ou forma escolar não pode prescindir do contato das crianças com o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, ou seja, para fazermos a crítica ao modelo unidimensional e unidirecional, ao qual o modelo escolar está vinculado, é necessário abrir mão de uma perspectiva educativa para a **Educação** das crianças pequenas. Nossa busca, neste momento, é qualificar, adjetivar e problematizar o significado mais amplo da dimensão do ‘aprender’ para o seguimento da educação infantil.

### **3 - Princípios gerais para uma especificidade da Pedagogia da Educação Infantil: aproximações para a prática pedagógica**

Na tentativa de esclarecer o que penso ser pertinente aos espaços educativos, apresento sinteticamente alguns princípios gerais para a Educação Infantil. Objetivando sua materialização nas práticas pedagógicas das instituições de educação coletiva, procuro relacioná-los:

- contemplar os direitos fundamentais das crianças;
- ampliar as experiências lúdicas. Este princípio passa a ser um dos eixos fundamentais da prática educativa;
- propiciar relações com seus pares, com outras crianças de diferentes idades e com os adultos;
- desenvolver a dimensão da autonomia;
- possibilitar a vivência das múltiplas linguagens;
- proporcionar, de maneira positiva, uma parceria entre todos os atores que compõem a instituição: crianças/profissionais/famílias;
- estruturar os espaços e tempos das crianças na instituição;
- vivência de jogos corporais, estando aberto a uma pedagogia do corpo;
- condições estruturais e concretas para a produção das culturas infantis;
- aceitação da voz das crianças como expressão de sua participação e o exercício da cidadania;
- organização do planejamento por Projetos de Trabalhos, cuja permanência ou duração dependerá do grupo de crianças e do seu envolvimento.

#### **4 – Para não finalizar: outras pontuações.**

É urgente pensarmos em conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações culturais, a partir das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Se é importante para a criança conhecer e integrar valores, normas e condutas da sociedade em que está inserida, é também necessário que se reconheça que esse conhecimento e integração é (re)construído por ela mesma, ultrapassando as meras dimensões de enculturação e reprodução, que historicamente lhe têm sido atribuídas. Considero este um *insight* precioso para a educação. Assim sendo, ao longo de nossa escrita, tentamos destacar os esforços teóricos produzidos em torno da caracterização de uma especificidade da *Pedagogia da Educação Infantil*.

Esta reflexão pretendeu constituir-se numa contribuição no sentido de perceber a criança como potência, numa abordagem na qual seu mundo imaginário passa a ocupar um lugar de destaque no processo pedagógico-educacional. Entendemos que as crianças precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções..., e salientamos que

tudo isto só é possível pela inserção do(a) professor(a) nesse mundo inusitado e fantástico. Só assim ele(a) poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro(a) de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da **vida**, tão singular e plural ao mesmo tempo... o qual estamos chamando de **infância**.

Enfim, destacar uma especificidade para a educação de nossas pequenas meninas e pequenos meninos é defender um direito básico da infância, qual seja, uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Para não finalizar, passamos a palavra a Mário Quintana, com “**Lili inventa o mundo**”, que traz, de forma poética, uma mensagem comunicando o universo cultural das crianças pequenas. Que ela também possa nos mobilizar a oferecer uma educação que ajude as crianças a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

*Lili inventa o mundo do faz-de-conta  
Faz-de-conta que isto é um avião, Zum...  
Depois aterrizou em pique e virou trem  
Tu, tu, tu, tu...  
Entrou pelo túnel chispando  
Mas debaixo da mesa havia bandidos  
Pum! Pum! Pum! Pum!  
O trem descarrilhou. E o mocinho?  
Meu Deus!*

*No auge da confusão levavam Lili para a cama à força.  
E o trem ficou tristemente derrubado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma latinha  
de sardinha.*

## 5 - Referências

- CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. A Gente Aqui o que Gosta mais é de Brincar com os Outros Meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Porto, 2002. *Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas, SP. *Dissertação (Mestrado em Educação)* Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel *et al* (orgs.) *Infância e educação infantil*. Campinas:SP: Papyrus, 1999.
- LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARTINS FILHO, Altino José. Viajando nas Esteiras das Culturas Infantis. In: *Poiésis: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*. Campus de Catalão. V. I, Nº 1, janeiro/dezembro. 2003, p.9 –27.
- MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa*. Trad. Neide Luzia Resende. *Cadernos de Pesquisa*. nº 112, 2001, março, p. 33 – 60.
- MANTOVANI, Susane. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Revista Pro-posições*. Campinas, vol.10, n.1 (28), 1999.
- QVORTRUP, Jens. *A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, 1999. (mimeo)
- ROCHA, Eloisa A. Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290p..

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, pp.7-31, mar. 2001.

TUNUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. POA: Artes Médicas, 1997.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Pedagogia e Infância na Perspectiva Intercultural: Implicações para a Formação de Professores. Florianópolis, SC. *Tese (Doutorado em Educação)* Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.