

DA TELA QUE PINTAMOS A ARTE REFINADA DOS MODOS DE SER DAS CRIANÇAS: OUTRAS TESSITURAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Altino José Martins Filho²

RESUMO

O presente artigo se constitui numa análise reflexiva sobre as manifestações culturais da infância e a formação do professor de educação infantil. A intenção é tomar como eixo da discussão o novo movimento investigativo em torno das crianças e suas infâncias a partir de si próprias, enquanto sujeitos sociais de direitos, constituído de múltiplas dimensões humanas, produtores/reprodutores de culturas e protagonista nas relações educativas. Tais reflexões exigem dos professores que atuam na área da educação infantil romper com a visão adultocêntrica. Neste sentido, as atividades planejadas pelos professores, precisam valorizar a espontaneidade das crianças, tornando-as agentes participantes e parceiras nas decisões educacionais.

Palavras-chaves: Educação Infantil – Culturas da Infância – Formação de Professores

A Função Da Arte
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)

Esta epígrafe expressa o concreto desafio para se conhecer as crianças que vivem suas infâncias nos contextos educativos³. Para tanto, precisamos refinar o nosso

¹O título deste trabalho apresenta como intenção fazer uma analogia em relação à Arte para buscar uma reflexão mais refinada sobre a infância e a educação. Não tendo como objetivo neste estudo trazer as discussões da Arte como indicativo para a prática pedagógica.

²Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEEEOA6 altinojm@ig.com.br

³Utilizamos o termo “contextos educativos” para nos referirmos às creches e pré-escolas que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

olhar para desvelar o jeito de ser das crianças nas instituições de educação infantil, – meninos e meninas, filhos de trabalhadores que convivem juntos permanecendo *de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas* (BATISTA, 1998) buscando com isto captar o leque de relações sociais entre as crianças e as especificidades do trabalho educativo, para então, a partir daí construir proposições educacionais que respeitem as singularidades culturais⁴ ali existentes.

Neste sentido, o objetivo de focalizar as ações e reações das crianças nas instituições de educação infantil, num intenso movimento de ruptura e reconstrução do lugar das crianças nas mesmas, tornou-se então um desafio aos educadores contemporâneos. Todavia, julgamos importante demarcar a necessidade de estudos pautados nas crianças, de modo que seus jeitos de ser sejam evidenciados e suas produções culturais consideradas.

Desta forma, centralizar as interações sociais que se dão nas instituições, tem sido uma promissora maneira de se investigar e conhecer as crianças, para melhor entendê-las na dinâmica cotidiana dos espaços coletivos de educação.

Assim sendo, importa saber: - Quem são as crianças, que estão nas instituições educativas? De que maneira as crianças relacionam-se com seus pares? Como as crianças vivem suas infâncias? Portanto, neste ensaio (que é um estudo que se encontra em construção) tenho como propósito mostrar as crianças como atores sociais, individuais e coletivos, torná-las visíveis, encarando-as como sujeitos de estudos, rompendo com isto a visão adultocêntrica⁵ que sempre vigorou nas pesquisas sobre as crianças, e que hoje não é mais suficiente, quando se tem a intenção de conhecer as crianças; tornando-as sujeitos de direitos e incluindo também o direito à participação no processo educacional.

Este fato, por sua vez, nos faz voltar à expressão mencionada por GALEANO na epígrafe a cima, que nos suscita pensar o quanto nossos olhos precisam de ajuda para

⁴Segundo os teóricos SARGENTO & PINTO (1997), é possível afirmar que, diferentes sociedades em diferentes contextos históricos, consideraram a infância de modos também diferente. Portanto, a infância como categoria social definida por limites etários mostra-se ambígua porque incorpora uma singularidade, dado suas especificidades em relação aos estatutos e papéis sociais, e é universal porque incorpora os traços culturais da humanidade.

⁵De acordo com GOBBI (1997:26), na visão adultocêntrica o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido seguido a ótica do adulto, ele é o centro.

“ver”, nosso olhar precisa ser observador e limpo para que não se gaste no dia-a-dia, que por esse motivo, muitas vezes as produções culturais das crianças passam despercebidas, sendo desconsideradas na correria do cotidiano dos adultos. Existe uma preocupação imensa por parte do professor em dar conta do que foi “planejado”; o que impede que ele se volte para as crianças e perceba o quanto elas são expressivas e criativas de situações significativas, as quais precisam ser considerados no cotidiano com seu grupo. Segundo CRESPI (1983), na nossa cultura há uma tendência generalizada em recusar e empobrecer o cotidiano, dele escamoteando a dimensão autêntica por sua redução à banalidade.

Contudo, a percepção em relação ao tempo/espço que é ocupado pelas crianças nas instituições nos fazem compreender a complexidade social das ações das crianças; que por um lado, nos faz refletir a possibilidade do professor lançar um *olhar*⁶ atento em direção às crianças, sem portanto naturalizá-las. E por outro lado, também vem contribuir para que o educador vislumbre os *mundos sociais e culturais da infância* olhando as crianças para aprender junto com elas, vendo-as como crianças. Ou seja, reconhecendo-as como seres ativos e capazes de estabelecer múltiplas relações, nas palavras de ROCHA (2001:85), a inclusão de uma dimensão da criança como ser concreto e contextualizado.

Diante disso, temos nos colocado a necessidade de beber de outras fontes do saber, para pensar a formação dos professores de Educação Infantil. Parece importante ressaltar a necessidade de considerar as características constitutivas dos modos de ser da infância, e que estes jeitos específicos das crianças possam apontar uma maneira diferente para pensar a sua educação, não mais nos aportes da Psicologia do Desenvolvimento⁷; mas delineando uma formação para os professores à luz de uma tentativa de deixar as crianças crescerem e desenvolverem-se sem deixarem de ser crianças, permitindo que estas participem e expressem suas experiências, de modo que os professores não se oponham, mas possam ser parceiros complementares nas criações e produções das crianças.

⁶O “olhar” aparece como expressão de comunicação entre o mundo da criança e o do adulto. Parafrazeando SACKS (apud Bianchetti, 2002:03), o olhar é uma maneira de posicionar-se no/frente ao mundo. O olhar é uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os outros, nas inter-relações.

⁷Nesta vertente, JOBIM E SOUZA (1997), nos tem mostrado, por exemplo, que somos herdeiro de uma psicologia do desenvolvimento que nos habilitou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...). Com isto, a tradição dos estudos Psicológicos, tende a engendrar um discurso desenvolvimentista que coloca a criança como um ser do “futuro”, “incompleto”, “incapaz”, alguém à “vir-a-ser” no mundo, cabendo.

Dessa maneira, corroborando com os estudos de SARMENTO & PINTO (1997), é preciso pensar em uma formação para os professores, que tome como eixo da discussão o novo movimento investigativo em torno das crianças e suas infâncias a partir de si próprias, tornando-se necessário também que as crianças sejam pares (CORSARO,2002) na construção de suas práticas sociais e culturais através do seu maior empreendimento, que é o brincar.

A partir desse pressuposto, pode-se dizer que o desenvolvimento das crianças precisa se processado em ambientes culturalmente organizados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo (ROSSETTTI-FERREIRA et all, 2000) sendo capazes de transformar as coisas do mundo⁸. Para Walter Benjamin, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (1984:77).

Diante do exposto, JOBIM E SOUZA(1997:9) acrescenta dizendo que a criança:

“(...) construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir”.

Neste processo interativo, portanto, trata-se de perceber que a construção do “saber” precisa ser problematizada enquanto uma relação social, histórica e cultural. Perrotti (1986) afirma que, se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural.

Segundo CHARLOT (2000):

“Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem num mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc, com os quais ele se

⁸Com intuito de dar visibilidade às crianças, buscamos os dizeres de PETER MOSS (2003), no qual o autor a partir de suas tessituras discursivas relativas a perspectiva pós-moderna, sinaliza que o mundo e o nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos.

relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela (2000:85-86)”.

Esta perspectiva revela um palco particularmente interessante, no qual a participação das crianças estabelece-se como necessidade simbólica pela exigência da mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço educativo como espaço dialógico, no atendimento da diversidade de linguagens e de formas, modos e estilos de expressão (SARMENTO,2002). Assim, na esteira de SARMENTO (1997, 2000,2002), apresento a necessidade de levarmos a sério o *ator social* que é a criança e assumirmos a tomada do seu direito à palavra, isto posto, convocam os adultos a desafiarem as barreiras do seu próprio adultocentrismo.

Pautados nesse jeito de pensar a educação das crianças, temos entendido que é necessário ampliar as possibilidades de se ouvir, ver e perceber as crianças na relação e no convívio com as outras crianças e com os adultos, percebendo o contexto educativo como um espaço de reconhecimento das manifestações e das expressões espontâneas das crianças⁹, construindo uma identidade que seja própria para a infância, identidade esta que precisa apontar as especificidades da Educação Infantil e que estas especificidades precisam ser pensadas considerando as culturas da infância¹⁰. Assim, este estudo é provocativo no sentido de nos fazer questionar o seguinte: - O que as produções culturais das crianças sugerem para as decisões de política educacional, para o teor dos programas e currículos, para a formação dos professores e para as práticas adotadas com as crianças pequenas nos contextos educativos?

Para ROCHA (2002:71), a identidade só é construída a partir da articulação com campos teóricos que permitam captar a totalidade do sujeito-criança e o conjunto dos aspectos envolvidos (social, familiar, cultural, psicológico, etc) nas relações entre a

⁹Queremos com isto, afirmar que, acreditamos, antes de tudo que o professor está em cena para ajudar *as crianças*, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas e iniciá-las em domínios desconhecidos (SAVIANI, 1994:93) (grifo meu).

¹⁰ Nesta perspectiva consideramos **cultura** como expressão de vida. Está aberta a todas as possibilidades, é um modo específico de ver, sentir, representar e relacionar-se com o mundo em que se vive. Portanto, exige que nos desvencilhemos dos preconceitos, e passemos a privilegiar códigos e significados simbólicos partilhados por sujeitos sociais de um mesmo tempo histórico e de um mesmo espaço geográfico.

pedagogia e a infância. Portanto, para se compreender a infância e as crianças em suas múltiplas dimensões é necessário uma investigação multidisciplinar.

Partindo desta premissa, esta abordagem amplia de modo considerável o âmbito da investigação sobre a infância, corroborando com as contribuições advindas de distintas áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Levando-nos à utilizar especialmente como evidência e referência as contribuições provenientes da Sociologia, Antropologia, História e da Psicologia, estas áreas vêm assumindo muitos matizes a partir da perspectiva dos que constituem esta categoria social – as crianças, tais conhecimentos, nos possibilitam e nos auxiliam a compreender e reconhecer a pluralidade das crianças e do modo como vivem suas infâncias.

Nesse sentido, percebemos a importância de atravessar fronteiras entre disciplinas e perspectivas, que deve ser considerada quando se almeja elaborar uma análise mais profunda a respeito das crianças. E para isto, é preciso transitar pelas diversas áreas do conhecimento, alimentando-se das suas contribuições científicas.

Assim, trazemos a experiência de irmos ao encontro das crianças, que para nós não são mais consideradas como os *mudos da história*, mas passam a assumir nos contextos educativos o papel de protagonistas, tendo voz e vez, passando a serem percebidas como produtoras/reprodutoras de culturas e participantes ativas nas decisões educacionais.

Com efeito, a reflexão sobre as crianças e os contextos educativos não pode deixar de considerar aquilo que é tópico mais recorrente numa perspectiva de desenvolvimento dos direitos das crianças – a da cidadania da infância (SARMENTO, 2000).

Seguindo o fio do parágrafo anterior, a cidadania da infância consiste, contudo, no reconhecimento pela sociedade de que todas as crianças são seres sociais plenos, contribuem ativamente para a formação da consciência coletiva e têm consagrados um conjunto de direitos que lhes garante a participação social (SARMENTO, 2000).

Desse modo, os dizeres de KRAMER (1996:22) também são ilustrativos para se pensar esta questão, na qual descreve – *a necessidade de buscar olhar a infância na sua doce, tênue e forte complexidade*, nos faz perceber que é preciso compreender a complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos educativos e a própria concepção de criança como sujeito social. Tais questões suscitam sobretudo novas

frentes de investigação que articulem e aprofundem as diferentes dimensões humanas envolvidas nos processos educativos para a infância (ROCHA, 1998).

Desta forma, conhecer a condição da criança em tais contextos, exige que se pense e se reflita sobre as próprias crianças e seus modos de ser, de se expressar, de criar e de produzir/reproduzir culturas, com isto enfatizamos à importância de perceber as possibilidades que tais criações/produções/expressões nos indicam como mecanismos de suporte para se pensar as proposições direcionadas às crianças de 0 a 6 anos.

Neste sentido, pretendemos evidenciar a participação das crianças nas proposições pedagógicas, na tentativa do professor observar os interesses das crianças, pensar junto delas acenando propostas educativas que possibilitem compreender as decisões das crianças, não para “curvar a vara”¹¹ deixando o trabalho disperso, solto, totalmente flexivo e sem direção, no qual o norte seja somente pensado pela criança e o professor caia no espontaneísmo deslegitimando a sua função.

Assim, deixamos claro que a questão é equilibrar a “curvatura da vara”, não ser tão rígido, no sentido de não permitir a participação das crianças, ou então, ser aberto demais, e não propor nada, deixar as coisas acontecerem, sem pensar, planejar e direcionar. O que idealizamos é um planejamento construído junto com as crianças, através do diálogo com a cultura e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; de modo que, planejando previamente e percebendo o que dá para fazer no momento em que as situações apresentam-se, envolvendo as crianças, talvez seja o caminho para que os projetos educativos tenham mais significado.

A busca é procurar traçar princípios que possam ajudar a encontrar caminhos como ponto de partida e não de chegada, para se pensar a educação ampliando as perspectivas, no sentido de ver a criança como um todo, ou seja, na esfera racional, ética, estética, histórica, cultural e emocional.

Portanto, SARMENTO (2002) nos suscita pensar que, quando passamos a olhar a criança desgarrada do referencial adulto, mas a partir dela mesma, então compreendemos que não se trata de falta, mas de diferença; não é ausência, mas presença de outras características, diferentes das do adulto.

¹¹ A teoria da curvatura da vara encontra-se em SAVIANI (1994).

Porém, é importante ressaltar que conhecendo alguns estudos¹² que buscam pesquisar sobre a realidade do cotidiano das instituições educativas, verificamos o quanto estes estudos vem procurando superar em muito a mera descrição de práticas ou idealizações de proposições pedagógicas que sempre tiveram como foco de análise exclusivamente as interações adulto/criança, preocupando-se em saber que implicações estas interações apresentavam para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as quais sempre foram consideradas como sujeitos que precisam dominar atividades voltadas para a linguagem escrita, que envolvem letras, números etc, preconizando uma escolarização e uma adultização das crianças.

Tais estudos oferecem importantes aportes para a reflexão acerca das crianças. A partir destes buscamos uma inteligibilidade da infância e das manifestações das crianças nos contextos de educação infantil, procurando aportar a pluralização dos modos de ser das crianças, engendrando experiências significativas, instigantes e intrigantes à uma concepção de Educação Infantil que considere as crianças enquanto seres que se expressam/produzem/reproduzem/criam/recriam culturas, e que estabelecem intensas relações com o mundo que as rodeiam, de uma maneira própria; atribuindo outros elementos ao cotidiano e construindo com isto, um universo particular, que contempla as dimensões de sua faixa etária.

Nessa direção surgem tentativas sólidas de focar as crianças nos contextos de educação, a pesquisadora ROCHA (2001:31) nos indica a necessidade de considerar os processos de constituição das crianças como *seres humanos em seus contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, tendo como eixo de abordagem, as múltiplas dimensões humanas* (tais como: o brincar, o imaginário, a fantasia, o movimento, a linguagem, a socialização, a criação, a expressão, o biológico, a sexualidade, o cognitivo, o emocional, o afetivo...); cabe ressaltar que para captar estas características distintivas das crianças, o/a professor/a precisará de interpretação que exigirá reflexão e sensibilidade. Como alerta PRADO (1998), *é preciso que os adultos se alfabetizem nas múltiplas linguagens infantis.*

¹² Seguindo esta perspectiva apontamos algumas pesquisas em torno deste núcleo temático: Gusmão (1993,1999), Quinteiro (2000), Batista (1998), Pereira (1997), Sarmento e Pinto (1997, 1999), Prado (1998), Corsaro (2002), Montandon (2001), Oliveira (2001), Rocha (1999), Gobbi (1997), Kramer (1996) e Coutinho(2002).

Isto posto, enfatizo a necessidade de ver a criança como ator social, cultural, histórico e plural. Sendo imprescindível considerar a diversidade cultural nos contextos coletivos de educação e tendo como desafio experimentar ver as crianças a partir de suas próprias perspectivas, pensar nela dentro de um contexto social, multicultural e multi-étnico. Como adverte MONTANDON (2001), proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Destarte, o ato de perceber as crianças enquanto protagonistas no processo pedagógico, assumindo o papel de ator principal ao lado dos/as professores/as é tarefa árdua e requer outras formas de encaminhamentos, esboçados em práticas flexíveis/reflexivas¹³.

Desta maneira, segundo JAVEAU in MONTANDON (2001:55):

“(...) cada vez mais a infância é considerada como uma forma estrutural, e as crianças como um ‘povo’ de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas, e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ‘ser’ com seu mundo particular”.

Assim sendo, parece ser preciso trilhar novos caminhos em direção a rota das crianças. Focalizando-as em sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximem de fato deste universo infantil, para que possamos romper os muros de isolamento, esses hiatos, construídos culturalmente entre os adultos e as crianças, universos tão distintos, tão hierarquizados.

Nos dizeres de OLIVEIRA (2001:153):

(...) espero que possamos, a cada novo dia, ter um novo encontro com as crianças e suas infâncias, de forma a aprender, com sua maneira de **inventar moda**, um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo.(sem grifo no original)

¹³Utilizo estes termos não no sentido que as políticas neoliberais vem atribuindo. Pois não pretendemos concordar com uma formação dos profissionais da educação que se restrinja a aquisição de técnicas de trabalho e com a descaracterização destes profissionais enquanto intelectuais, críticos, reflexivos e sujeitos do seu conhecimento. Nos posicionamos também contra as políticas de formação do MEC, que reduzem a função dos professores como sendo à de um técnico no qual somente a prática lhe dará subsídios para sua formação. Deste modo, Arce (2001) descreve que, o professor não pode ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação.

Neste desafio, portanto, cabe questionar: O que sabemos sobre as produções/criações das crianças na interação com seus pares nos contextos coletivos de educação? Como podemos redimensionar nossa prática a partir dos modos de ser das crianças? Adultos e crianças que possuem especificidades tão diferentes, diversas e múltiplas, podem aprender juntos, através das relações travadas no cotidiano educacional?

A idéia é lançar algumas possibilidades para significar as experiências vividas com as crianças, dando visibilidade às práticas pedagógicas, nas diversas situações de interação que integram as crianças como sujeitos ativos.

Com isto, a partir desta perspectiva buscamos perceber a criança como a peça chave nos projetos pedagógicos, alertando no sentido de pensarmos em uma educação institucionaliza que respeite os modos de ser das crianças e elabore outras perspectivas para/sobre a infância contemporânea, desvelando os modos das crianças produzirem culturas. Para assim, pensar o seu lugar nos contextos educativos a partir das suas próprias produções culturais.

Enfim, provocamos pensar nas crianças, numa abordagem na qual seu mundo imaginário passa a ocupar um lugar de destaque no processo pedagógico. Assim, entendemos que as crianças precisam ser compreendidas pelos professores 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 consideramos que tudo isto só é possível pela inserção do(a) professor(a) nesse mundo inusitado e fantástico, pois desta maneira ele(a) poderá entender o que as crianças 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, brincadeiras, sentimentos, e tudo o que é representado neste período da vida, tão singular e plural ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCE, Alessandra, compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: Educação & Sociedade. Nº74, 2001, abril, p.251-283.

- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. 2002. (no prelo).
- BENJAMIM, Walter. A criança o brinquedo e a educação. Summus, São Paulo, 1984.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. Educação, Sociedade e Cultura, n.º17, 2002, p.113-134.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- CRESPI, Franco. Cahiers Internationaux de Sociologie, v.LXXIV, janvier, juin, 1983, PUF, Paris, p.39-45.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre, LPM, 2002.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. SP: Guanabara Koogan, 1989.
- GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, S. P.: Papirus, 1997.
- KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.) Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1996: 07-10.
- MARTINS FILHO, Altino José. A “produção cultural” das crianças como um indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. In: Anais do II Seminário Internacional: Educação, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003.
- 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.

- MOSS, Peter. Para além da qualidade na educação e no cuidado infantil. Revista Pátio, nº24, ano VI, 2002, nov. jan., p.51-53.
- OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PRROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: a produção cultural para a criança. Mercado Aberto, Porto Alegre - RS, 1986.
- PRADO, Patrícia D. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ROCHA, Eloisa A. Candal. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.67, 1998.
- ROCHA, Eloisa A. C. Pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação. Porto Alegre. nº 16, p.27 – 34. jan/fev/mar/abr 2001.
- ROCHA, Eloisa A. C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. Educação, Sociedade e Cultura, Universidade do Porto, nº 17, 2002, p.67-87.
- ROSSETTTI-FERREIRA, M. C. Uma perspectiva teórico-metodológico para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. Psicologia: Reflexão e Crítica, nº13, 2000, p.281-293.
- 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.
- SARMENTO, Manuel J.; BANDEIRA, A; DORES. R. Trabalho domiciliar infantil: um estudo de caso no Vale do Ave. Lisboa/Portugal: PEETI, 2000.
- SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1994.