

Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas⁽¹⁾

Sonia Kramer⁽²⁾

Resumo

A pesquisa voltada à infância é cada vez mais influenciada por vários campos de conhecimento e pelas lutas em torno dos direitos das crianças e jovens. Por um lado, desafios conceituais emergem dos resultados das investigações; por outro, mudanças nas políticas públicas trazem questões para a produção científica, em um movimento dialético que caracteriza as diferentes esferas do saber e do fazer. Este texto analisa as construções teóricas sobre a infância, seus desafios e tensões; apresenta as opções, práticas e dilemas do processo da pesquisa e discute a difícil e delicada interação entre resultados de pesquisa, políticas e práticas em particular em contextos de desigualdade e diversidade.

Palavras-chave

(1) Infância; (2) Pesquisa com crianças; (3) Questões teórico-metodológicas; (4) Educação infantil.

Abstract

Research on childhood becomes more and more influenced by different areas of knowledge as well as by advocacy for children and young people's rights. On the one hand, conceptual challenges emerge from the investigations; by the other hand, public policies' changes bring questions to the scientific production, in a dialectical movement that characterizes the different spheres of knowledge and acting. This article analyzes theoretical constructions on childhood, their challenges and tensions; presents the options, practice and dilemmas of the research process and discusses the difficult and delicate interaction between research results, policies and practices, particularly in contexts constituted by inequality and diversity.

Keywords

(1) Childhood; (2) Research with children; (3) Theoretical-methodological questions; (4) Early childhood education.

⁽¹⁾ Apresentado no Seminário Internacional "Construções Contemporâneas sobre a Infância - teoria, políticas e práticas sociais". Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Serviço Social, Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (Ciespi) e Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Setembro 2008.

⁽²⁾ Pós-Doutorado em Educação e Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil e o Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura.

Desafios e tensões na constituição de um campo conceitual

O trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais. A Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a Gesell, Claparède, Piaget, Wallon ou Vigotski, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Ainda que muitos enfoques tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças ora do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a idéia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado por Ariès (1979), no campo da História nos anos 1970 e, mais recentemente, pela Sociologia e pela Antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou pela Lingüística, que assume a criança - como o adulto - como sujeito da fala, do discurso, além da área do Direito e das Ciências Políticas que cada vez mais reiteram a condição de cidadania das populações infantis e juvenis. Progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo disciplinar sendo, ao mesmo tempo, um campo de natureza interdisciplinar. As múltiplas perspectivas e abordagens que influenciam esse processo, já haviam sido analisadas por Corsaro e Miller (1992).

Estas construções teóricas são permeadas ainda por questões pertinentes à distribuição de poder. A infância (e a juventude) tem sido alvo de disputas políticas no interior de diversas associações científicas: o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas entram também na pauta de debates, dimensões ideológicas e econômicas, em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa, para publicações, além de tensões presentes nas decisões sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos.

De outra parte, o tema da infância torna-se cada vez mais importante em áreas como Educação, Serviço Social, Medicina ou Enfermagem, que são constituídas pela perspectiva da busca da verdade e simultaneamente pela necessidade de aplicação e da busca de respostas e alternativas práticas. Ou seja, estes campos que têm natureza científica interdisciplinar, beneficiando-se das ciências humanas e sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Lingüística etc), configuram-se como áreas disciplinares que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos, e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas. Isto significa que nas construções teóricas relativas à infância em áreas do conhecimento científico que têm forte vínculo com as políticas e as práticas (Educação, Serviço Social etc), se entrecruzam aspectos dialeticamente interligados, segundo Bakhtin (1988a), aos "sistemas ideológicos" -entre os quais se situam a ciência, a religião, a arte- e "à ideologia do cotidiano" -que circula e é produzida nas interações entre pessoas, grupos e instituições (escolas, hospitais, centros culturais, de assistência etc). Está em jogo aqui uma rede complexa de condições de produção cognitiva, afetiva e estética, ou seja, de conceitos, afetos e valores.

A consciência desta complexidade e o entendimento de que a Educação é um campo disciplinar e também uma prática social constitui o pano de fundo conceitual das opções teóricas e dos encaminhamentos metodológicos da linha de pesquisa que temos desenvolvido. Estudos e estudiosos de outras áreas que têm também esta dupla natureza, se configuram como interlocutores valiosos para superar os problemas enfrentados, alguns deles apontados a seguir.

Opções teórico-metodológicas na pesquisa com crianças e adultos ⁽¹⁾

O grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura² tem privilegiado ao lado do estudo da infância, as políticas públicas e formação de professores de educação infantil (Kramer, 1982), os primeiros anos da escola fundamental, alfabetização, leitura e escrita (Kramer, 1995). Projetos delineados com o

¹ Este item se encontra desenvolvido em Kramer (2009).

² INFOC - www.grupoinfoc.com.br

objetivo de conhecer a formação científica e cultural de professores, seu letramento literário, ocupam parte de uma trajetória que tenta considerar as dimensões macro, meso e micro das práticas. O desafio de compreender como a totalidade se revela na singularidade (Kramer, 1993) permeia os projetos sobre leitura e escrita de professores (Jobim e Souza e Kramer, 1996; Oswald & Kramer, 2001), sobre políticas de formação (Kramer, 2005) e sobre interações entre crianças e entre crianças e adultos (Kramer, 2009).

Ao longo dessa trajetória, as opções feitas quanto à fundamentação epistemológica problematizam as ciências humanas e sociais (Japiassu, 1982, 1989, 1991), sua ilusão de objetividade (considerada sempre como um movimento, nunca um estado), seu estatuto de cientificidade, as relações entre teoria, empiria e metodologia e as interações entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa que desenvolvemos se situa no campo dos estudos da linguagem e estudos culturais. As principais referências são Bakhtin (1988a, 1988b, 1992, 2003), por sua concepção de linguagem fundamentada na história e na sociologia; Vigotski (1990, 1998, 1999) e a psicologia fundada na história e na sociologia, compreendendo a formação social da consciência em ligação com a cultura, e Benjamin (1987a, 1987b), por sua concepção de infância na cultura contemporânea. Estes autores concebem o homem (e as crianças) como produtor de cultura e nela produzido, enfatizam a dimensão expressiva e histórica da linguagem, contribuindo para repensar as relações da infância na cultura e repensar o nosso tempo.

Se o referencial teórico-metodológico está sedimentado nos estudos da linguagem e estudos culturais, a Antropologia e a Sociologia da Infância são campos importantes de interlocução (Sarmiento, 2000; Pinto & Sarmiento, 1997; Sirota, 2001, 2005, 2006; Corsaro, 1985, 2003, 2005) e fornecem suporte metodológico, com aproximações e afastamentos em relação ao nosso referencial, como analisamos em outros textos (Barbosa, Silva & Kramer, 2005; Kramer, 2006). Crianças e adultos são concebidos como sujeitos do conhecimento, sujeitos sociais situados na história, que produzem cultura e são nela produzidos, atores sociais, cidadãos de direitos.

A pesquisa "Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura

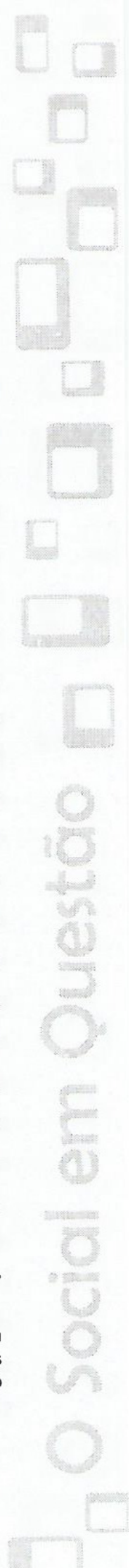
contemporânea e a educação" foi realizada no Rio de Janeiro/Brasil³ com os objetivos de conhecer as interações entre crianças e adultos e compreender mecanismos de discriminação, distribuição de poder, relações de autoridade e diversidade. Foram pesquisados crianças e adultos em vinte e uma instituições: duas creches comunitárias; três creches públicas; nove escolas de educação infantil públicas; sete escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil (cinco públicas e duas escolas privadas). A partir delas, nove estudos de caso foram feitos em três creches, três escolas de educação infantil e três escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, todas públicas. A escolha considerou a extensão e complexidade da rede municipal⁴.

A concepção de linguagem como produção discursiva orientou o tratamento do material empírico: para entender o que é dito, é preciso conhecer o enunciado e o contexto da enunciação. Os conceitos de Bakhtin (1988a, 1992, 1999) permitem entender que, na produção de discursos, práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido: o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos.

A decorrência metodológica desta concepção de linguagem é a de não perder a totalidade do discurso, interação ou evento (o contexto da enunciação), como já foi apresentado em Kramer (2005). A observação de cada creche ou escola foi analisada na sua unidade e cada transcrição foi tomada como peça importante, estando todas reunidas no Caderno de Diários de Campo. Para delinear o contexto, foram reunidas, a partir de observações e entrevistas, informações gerais sobre as crianças, os profissionais, a instituição, a Proposta Pedagógica (no texto, nas práticas), as turmas observadas (interações, brincadeiras, literatura e outras produções culturais, acervos, espaço e tempo), o

³ Realizada com apoio do CNPq e da FAPERJ.

⁴ Dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2008) indicam que estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação 250 creches públicas municipais, 164 creches conveniadas, 67 escolas isoladas ou exclusivas de Educação Infantil (modalidade pré-escola), 1067 escolas de Ensino Fundamental, entre estas, mais de 800 com turmas de Educação Infantil.



que permitiu dar visibilidade aos tópicos que emergiram. Procuramos captar os significados do que vimos, ouvimos, fotografamos.

Além deste, seguimos outro caminho para lidar com as transcrições, tomando o tema da relação teoria/empíria como central do ato de pesquisar. A fundamentação dessa visão foi delineada com base em Benjamin (1987a, 1987b), em especial na sua concepção do conhecimento como coleção. Para o filósofo, é preciso descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto; o colecionador é capaz de, como um historiador, descontextualizar, de modo que cada qual (cada pesquisador), ao interagir com o objeto (interações e práticas discursivas) atribua a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos. Interações, práticas e falas reunidas pelo tema, ênfase comum ou afinidade de significado, produzem um efeito de coleção: reunidos por aquilo que têm em comum, os enunciados (em discurso direto ou indireto) favorecem a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis. Oferecem outra possibilidade de leitura. Organizamos os eventos (discursos e interações) em coleções, descontextualizando cada qual e reunindo-os pelo que expressam, num movimento contrário ao que visava entender o contexto para compreender o texto.

No âmbito da Sociologia da Infância, Corsaro (1985) define eventos de interação na Educação Infantil como seqüências de ações compartilhadas que iniciam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. Para o autor, a identificação da abertura, a negociação de sentidos e a partilha marcam o que é compreendido como evento. A partir da concepção de linguagem de Bakhtin, temos trabalhado também com o evento no sentido de acontecimento discursivo.

Na organização do material empírico, discursos e eventos foram agrupados em coleções. Após encontrar afastamentos e aproximações, identificamos e nomeamos categorias, a partir das observações transcritas. Das confusões e descosturas, entre a ordem e a desordem como diz Benjamin (1987a) outros significados foram produzidos: o movimento de identificar em cada observação transcrita as categorias, tomar cada categoria e buscar as observações de

onde emergiram, evidenciou a provisoriedade e a parcialidade do conhecimento. Como passo seguinte da montagem foi preciso reagrupar as observações, encontrar os elos, tratar do material obtido, garantindo as duas visadas: a que não perde a noção do todo e que assegura a unidade do contexto de enunciação, a que organiza as observações feitas em coleções a partir de um significado comum.

Dilemas

As inquietações teóricas tornam possível o crescimento intelectual de cada pesquisador e do grupo. São as condições de produção que provocam, contudo, problemas. Como em toda prática universitária, há movimento da equipe: estudantes de iniciação científica se graduam e precisam se afastar, mestres e doutores ora permanecem, ora se inserem em outros projetos de pesquisa e de intervenção educacional, doutores retornam como professores as suas universidades. Permanência e mudança, aprendizagem e ensinamento, chegada e saída, são marcas de um processo que se mantém jovem, enquanto amadurece. Deixo de lado esses problemas usuais de toda pesquisa (manutenção da equipe, financiamento, espaço institucional) e focalizo dois dilemas de natureza metodológica relativos à observação e ao registro.

Observar interações de crianças em contextos institucionais, onde a intervenção dos adultos é uma constante, parece desfavorável para a pesquisa e seus resultados. Pois como ver e ouvir as crianças quando são pouco incentivadas a atuar e falar e - durante quase todo o tempo - são conduzidas, tuteladas, guiadas? Vários estudos têm enfrentado este problema, delimitando a observação a espaços voltados a brincadeiras infantis, em horários de recreio ou de criação espontânea, sem atividades pedagógicas no sentido restrito, sem proposição direta dos professores. Esta não tem sido nossa opção: preferimos enfrentar o desafio metodológico de observar crianças em atividades cotidianas em contextos institucionais (creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental) buscar um olhar sensível para ver e ouvir as crianças. Por vezes, práticas e ênfases das escolas pareciam trazer obstáculos intransponíveis, como se não fosse possível ver ou ouvir as crianças e transpor

a invisibilidade imposta pela instituição, pois em muitas situações observadas parecia não haver crianças.

A maior ou menor experiência do pesquisador em observar acentuava ou diluía o desafio. A dificuldade era construir um olhar e uma escuta sensível, entender a linguagem para além do pronunciado, compreender significados do corpo e seus movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro e do riso, das disputas e demonstrações de carinho ou raiva, da partilha. A necessidade de estranhar o familiar também se colocava como desafio. Este aspecto - central nas ciências humanas e sociais - já vinha sendo trabalhado pela equipe do ponto de vista teórico-metodológico (Barbosa, Silva & Kramer, 2005): a triangulação para garantir mais de um ponto de vista na observação e a leitura feita por todos dos cadernos de campo de cada pesquisador foram estratégias adotadas. O conceito de exotopia (Bakhtin, 1992, 2003) constituiu instrumento teórico e forneceu a chave para as estratégias práticas.

Para Bakhtin (1992, 2003) é preciso ter empatia com o outro, o que nesse caso significaria ver o mundo a partir dele, como ele o vê. Após me colocar no seu lugar e retornar ao meu lugar, cabe completar seu horizonte com o excedente de visão que tenho do meu lugar, que é situado fora dele. Esse é o lugar de exotopia: o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu. Meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que ele tem de si: é tarefa do pesquisador tentar captar como ele se vê, para depois assumir seu lugar exterior e dali configurar o que vê do que ele vê (Amorim, 2003).

As dificuldades de registro das observações nos diários de campo, a organização do material e a definição das categorias se configuraram como outro desafio. Observar crianças e adultos em vinte e uma instituições foi tarefa árdua, mesmo com uma equipe de dezoito pessoas (incluindo professores, estudantes de pós-graduação e graduação) com experiência em estratégias metodológicas diversas. Contudo, diante das instituições que compõem a rede de escolas e creches do município do Rio de Janeiro, foi preciso um escopo que favorecesse a escolha de contextos marcados por positividade, ou seja, das instituições que favoreceriam interações entre as crianças e entre crianças e adultos. Por outro lado, a própria composição da equipe, com pesquisadores que há mais de dez

anos integram o grupo e estudantes que recém ingressaram, produziu condições díspares na acuidade das observações e nos registros. Foi preciso um tratamento de unidade aos diários, quanto às notas de campo, teóricas, metodológicas e notas pessoais. Essas condições tornaram a análise dos cadernos de campo trabalhosa, bem como a definição das categorias. Garantir visibilidade nos registros a partir de observações feitas em tão diversos contextos foi um desafio.

Mas as mais fortes inquietações tiveram origem nas relações observadas entre crianças e adultos, entre crianças e entre adultos. Nem sempre gostamos do que vimos e nem sempre gostamos de nos dar conta dos nossos próprios sentimentos e modos de reagir ao que vimos. Dentre as contradições: controle do corpo das crianças; moralização das relações; constrangimento expresso nas palavras com ironia ou deboche, mas também carinho e riso. As interações entre os adultos mostravam uma tensão constante entre as professoras; professoras que infantilizam e desautorizam as famílias; práticas de autoridade paternalista entre direção e professoras. Havia preconceito contra a criança, com o desconhecimento da sua alteridade, a imposição de normas sem explicação, o esquecimento dos seus nomes. Os pesquisadores ficaram mobilizados pela pressão dos adultos, pelo mau humor, desânimo, descaso, cansaço, raiva e cerceamentos com freqüência manifestos pelas professoras.

A partir da prática na universidade e nos sistemas de ensino, o acesso a teorias, a postura intelectual crítica, a defesa dos direitos das crianças e de uma concepção que as reconhece como atores sociais, sujeitos produtores de cultura, além de serem nela produzidos, havia expectativa de encontrar práticas e interações positivas e esperança de ver mais as crianças. Entre a vaidade da posse do saber e a necessidade de aceitar os saberes dos outros, a empatia com as crianças guiou o olhar, orientou o registro, pautou a análise. Em muitos eventos observados ficou à mostra a distância entre o conhecimento academicamente disponível e as práticas institucionais.

Interação entre pesquisa, políticas sociais e práticas

No Brasil, a pesquisa de crianças, embora recente, tem sido alvo de intensos debates políticos e científicos. Desde a Constituinte de 1988, o Estatuto da

Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e sob influencia dos movimentos sociais -particularmente os fóruns estaduais de educação infantil- documentos oficiais vêm sendo produzidos, relativos à infra-estrutura, a propostas curriculares, metodologias de trabalho e a critérios de qualidade da educação infantil, ao lado de projetos de formação de profissionais que atuam com as crianças e a exigência legal de professores, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Pela primeira vez na história do país, temos a aprovação de um Fundo que assegura recursos para a educação infantil (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação /FUNDEB).

Por outro lado, a partir da atuação no âmbito da intervenção educacional, em assessorias a políticas públicas e da minha participação nos movimentos sociais, ousou dizer que muitos órgãos públicos federais, estaduais e municipais têm formulado e implementado políticas que levam em conta a produção teórica e a pesquisa sobre as crianças, as práticas e as instituições, evidenciando que há impacto da pesquisa nas políticas. Considerando especialmente os contextos de extrema pobreza, desigualdade econômica, exclusão social e discriminação cultural, projetos e programas vêm destinando recursos a equipamentos e formação, colocando a infância e as crianças no centro da cena, reconhecendo seus direitos como cidadãos.

Entretanto, com base na pesquisa desenvolvida podemos afirmar que este impacto não se faz presente na política municipal estudada, nem nas práticas. No Município do Rio de Janeiro as observações evidenciaram a ênfase instrucional da creche ao ensino fundamental, com trabalhinhas, crianças desde bebês vistas e tratadas como alunos; um processo de letramento reduzido à aprendizagem de letras, a despeito dos acervos com livros numerosos e de qualidade literária que são distribuídos às escolas; pouco espaço para a brincadeira em alguns contextos, muito espaço e pouco tempo em outros.

A constrição ao corpo das crianças, os preconceitos étnicos, religiosos e contra criança (negada da sua alteridade) não foram exceção nas observações. A dificuldade dos pesquisadores de verem as crianças -a invisibilidade

a que ficam muitas vezes relegadas- o descaso de muitos adultos, a pouca utilização de espaços físicos disponíveis para atividades externas às áreas construídas mostram que há uma longa trajetória a ser percorrida, para a garantia de qualidade no trabalho com as crianças. Tempos de espera se incorporavam às rotinas: em uma das creches, durante quarenta minutos as crianças aguardavam o banho, nuas; em outra, a mesma água foi utilizada para dois banhos consecutivos.

Tensões se apresentaram: as interações revelaram o anonimato presente em muitas escolas através das práticas das professoras de não chamarem as crianças pelos seus nomes ("ei", "psiu", "menina", "nem"). As identidades dos adultos são com frequência apagadas: professoras se tornam tias, mães de crianças são chamadas de "mamãe". Aniversários comemorados nas escolas são festas tristes, sem animação; inúmeras vezes, não é permitido às crianças tocarem-se umas nas outras durante as brincadeiras ou os deslocamentos.

A interação entre a pesquisa, as políticas e as práticas mostrou-se difícil, tênue, precária no contexto observado. Como destacado em estudo anterior (Kramer, org, 2005), esta interação -quando há vontade política- significa investir e viabilizar a formação, a gestão e a supervisão das ações institucionais e pedagógicas. As interações identificadas entre pesquisa, políticas sociais e práticas revelaram a delicadeza e a premência de intervenção educacional densa, consistente, permeada e orientada pelas conquistas teóricas, em que seja assumida a responsividade dos adultos diante das crianças, nossa responsabilidade social, o papel político e prático sutil e fortemente entrelaçado à pesquisa, urgente no que se refere à ação de pesquisadores adultos junto à infância.

Recebido em junho de 2009, aceito para publicação em setembro de 2009

Referências bibliográficas

- AMORIM, Marília. "A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica". In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988a.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988b.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 2003.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, Silvia N. F.; SILVA, Juliana P. & KRAMER, Sonia. "Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças", *Revista Perspectiva*, v. 23. Florianópolis, 2005. p. 41-64.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- _____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- CORSARO, William. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex, 1985.
- _____. *"We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- _____. "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação os estudos etnográficos com crianças pequenas", *Educação e sociedade*, vol 26, n. 91. Campinas, 2005. p. 443-464.
- CORSARO, William. A. & MILLER, Peggy. J. (Eds.) *"Interpretative approaches to children's socialization"*, *New directions for child development*, n. 58. San Francisco, 1992. p. 5-23.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____. *Psicanálise. Ciências ou contraciência?* Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. *As paixões da ciência*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

JOBIM e SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia (Org.). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola. Leitura, escrita e formação de professores*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ed Ática, 1995.

_____. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *"Etrangeté et familiarité: l'altérité de l'enfance dans le contexte de la recherche brésilienne", Journées d'Études Internationales du Comité de Recherche "Sociologie de l'Enfance"*. Strasbourg, 2006.

_____. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009 (no prelo).

OSWALD, Maria Luiza & KRAMER, Sonia (Orgs.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas : Papyrus, 2001.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança; Ed. Bezerra, 1997.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, SME. Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>. Acesso em setembro de 2008.

SARMENTO, Manuel J. *Lógicas de ações nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SIROTA, Régine. "Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar", *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n.112. São Paulo, 2001. p.7-31.

_____. "Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber", *Revista Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91. Campinas, 2005, p. 535-562.

SIROTA, Régine (Org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

O Social em Questão

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicologico)*. Madrid: Ed. Akal/Bolsillo, 1990.

_____. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.