

Farenzena, R. C., & Pereira, B. O. (2014). Infância escolarizada – corpos confinados. Livro de Atas do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. (pp. 1-12). Porto Alegre, Faculdade de Educação - UFRGS. Retrieved from http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405896307_ARQUIVO_ArtigoInfanciaEscolarizada-CorposConfinados.pdf.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)



Professora Doutora
Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira (Pereira, Beatriz)

Category: Full Professor

Institution: Universidade do Minho (UMinho)

Email: beatriz@ie.uminho.pt

Online CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2030897209377539>



INFÂNCIA ESCOLARIZADA – CORPOS CONFINADOS

Rosana Coronetti Farenzena – Faculdade de Educação – Universidade de Passo Fundo
CIEC – Instituto de Educação – Universidade do Minho

Beatriz Pereira Oliveira – CIEC – Instituto de Educação – Universidade do Minho

Introdução:

É irredutível o valor da escola como primeiro pilar da socialização pública das crianças (SARMENTO, 2005). Entretanto, garantir-lhes a cidadania plena, nas dimensões social, participativa, organizacional, cognitiva e íntima (SARMENTO, 2005), exige dar conta de uma clarificação curricular no que se refere à tríade criança-corpo-brincadeira. Esse, que pode ser descrito como um “nó cego” na educação da infância oscila ao sabor das tensões entre visões românticas e pragmáticas.

Ressalte-se a força (de)formadora dessas concepções sobre a identidade corporal que se desenvolve; sobre o brincar, enquanto marca geracional; sobre os processos de socialização e, sobre a construção das culturas de pares. Entretanto, se tal falta de clareza é replicada no projeto político pedagógico das escolas de educação da infância, também o contrário pode ser possível.

Problematizar a relação infância-criança-corpo e brincadeira é uma necessidade inadiável para os que assumem o compromisso com a emergência da voz e com a afirmação da cidadania de uma a categoria social estrutural (QVORTRUP, 2001), que permanece como “rebanho” no imaginário de uma cultura entrópica. Reter em zona periférica uma das estruturas vitais à própria composição social faz-se um fator de auto-limitação civilizacional.

O brincar, um direito da infância, sem nunca ter sido, no contexto da educação formal, é alvo autorizado de uma ação invasiva e, orientada por decisões de uma geração que não mais o protagoniza, entretanto sobre ele insiste em legislar. Tolerado, enquanto um mal necessário, pela benevolência educativa – e até certo ponto -, encolhe no currículo da escola de educação da infância. Reiterado, através de práticas educativas da geração profissionalizada nas funções de ensinar, como manifestação anômala ao contexto das



aprendizagens formais, é rapidamente percebido, pela categoria social geracional mais nova, como espaço-tempo transgressor.

O desafio de interrogar as políticas públicas para a educação ou o modelo de escola que representa a vigência de um Estado de bem estar social, deflagra a percepção de uma crise que penetra, com força avassaladora, o campo da educação da infância. Essa consciência deve suscitar o desejo de ousar pensar para além de um modelo de escola que veicula de forma homogênea a cultura hegemônica e, desconsidera as culturas “não legítimas”. (LAHIRE, 2006).

A apropriação da autonomia de uma categoria social em nome da sua redenção naturaliza a lógica do “rebanho” dependente de um “agente emancipador” ou de um “pastor” a preceituar sobre sua soberania. Desta legitimação não precisa a infância.

A idéia (re)corrente do rebanho

Conceitualmente não pairam quaisquer dúvidas sobre a diferença entre um conjunto de crianças e um “conjunto de gado lanígero, cuja guarda é confiada a um pastor; rebanho de ovelhas, de carneiros”.¹

Entretanto, a história da escolarização da infância, em Portugal e no Brasil, revela a apropriação de intenções típicas ao manuseio do segundo conjunto e, a sua replicação ao primeiro. Ainda que isto sinalize para uma impossibilidade, considerando que são conjuntos distintos marcados por diferenças de espécies, entre as quais a presença ou ausência da condição racional, portanto de resposta autoral e interpretativa (GIDDENS, 2010), a educação pública e socializada da infância tem operado, desde as raízes, esta lógica de uma normatização replicada entre diferentes espécies.

O faz, no suposto da segunda definição de rebanho apresentada no mesmo dicionário: “agrupamento de homens que se deixa guiar ao capricho de alguém”, ainda que se trate de uma pretensão inatingível, pois se as culturas infantis são porosas aos valores e pressões das

¹ Definição atribuída a “rebanho” no dicionário online de português <http://www.dicio.com.br/rebanho/>



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

culturas societais, também as interpretam e reconfiguram, (CORSARO, 2009), no terreno das relações inter-pares.

As décadas sucessivas de reconhecimento e compromisso da educação de infância como sistema público de educação, no contexto brasileiro e português, documentam não só as transformações e hesitações nas funções do Estado enquanto responsável pela educação formal, como evidenciam o conservadorismo das culturas dos adultos na percepção das crianças e da categoria social que as representa, a infância. Este eixo paradigmático, no terreno das relações inter-geracionais, centrado mais na concessão feita por uma geração à outra do que no reconhecimento da cidadania dessa segunda geração, atravessa a educação não formal, que exerce funções de alargar e diversificar as experiências socializadoras (BROCK *et all*, 2011), bem como as relações com o conhecimento.

No contexto da escola para infância, constituída com todos os elementos de poder que definem essa designação, raramente flexibilizada como uma escola da infância - o que faz com que a criança seja um presente ausente, no que diz respeito aos indicadores de participação ativa e de exercício da cidadania -, perduram definições geracionais – ou de “rebanho único” - conservadoras (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003), ainda que uma idéia de movimento lhes seja convenientemente colada.

À tríade criança-corpo-brincadeira, ou à díade criança-brincadeira (BARBOSA, 2006), corresponde uma das mais emblemáticas assimetrias entre práticas efetivas e discursos da modernidade. Desde o início da educação de infância, datada no fechamento do período monárquico em Portugal, (CARDONA, 1997), conforme registo do Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886, essa conjugação é, direta ou indiretamente reiterada. O mesmo ocorre no Brasil, onde o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa de educação básica e da especificidade dos Direitos da Criança, anteriormente diluídos no Direito da Família, é mais recente (Constituição Federal/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n.º 8.069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. (Lei n.º 9.394/1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998; Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n.º 10.172/2001).

No âmbito internacional, passados mais de trinta anos da Declaração dos Direitos da Criança de 1924, omissa diante da ação corpórea e lúdica da criança, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 assume a composição criança-brincadeira como um importante



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

direito de proteção ao explicitar, no Princípio 7, o compromisso da “sociedade e das autoridades públicas com o direito da ampla oportunidade à criança, para brincar e divertir-se”. Posteriormente, decorrido outro ciclo de três décadas, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, associa, no Artigo 31 o “direito ao lazer, às atividades recreativas e culturais” ao fator da participação infantil e reconhece a necessidade de “tempos livres” para essa categoria social.

Ainda que o discurso da modernidade tenha conservado e valorizado o eixo criança-brincadeira e, não esteja distante a marca de um terceiro ciclo de trinta anos, não se percebe uma clarificação conceitual e metodológica a respeito, no terreno das políticas públicas e da organização da escola para a infância. Nesta, não foi problematizado no âmbito curricular, onde as relações pedagógicas produzem conhecimentos sociais e socializações específicas.

No contexto, controle restritivo, ameaça e punição, com incidência sobre o direito ao brincar, são significados como elementos indispensáveis para o disciplinamento do “corpo” da infância. Também cumprem a função de setorizar comportamentos e atitudes, demarcando o legítimo e o seu contrário diante dos objetivos da educação escolar.

Não é necessário grande esforço para reunir indicadores de fragilidade da idéia de igualdade de direitos entre as categorias geracionais nas diversas esferas da sociedade, das políticas públicas, ao corpo da legislação voltada a implementá-las e, na totalidade das ações demandadas em nome do cuidado e da educação da infância. Excedem-se ações que robustecem o pressuposto de incapacidade das crianças para o conjunto de objetivos que realmente interessam à coletividade e que unificam um projeto em nome da necessidade de preparar para o mundo do trabalho.

O recorte a seguir, relacionado a um ponto de vista sobre a incapacidade das presidiárias portuguesas para bem gerir a própria trajetória de vida e, à necessidade da presença de uma agência disciplinadora como fator de controle e orientação, recorre a uma analogia com a infância para justificar um processo interventivo diante do que se configura como inaptidão para as demandas cotidianas:

Nem sempre são assíduas as mulheres que trabalham naquelas cinco “oficinas”. O técnico [...] compara-as a crianças numa sala de aula: “cinco minutos antes de a campainha tocar, já estão a arrumar as coisas.” [...] “A maior parte não tem percurso laboral. Estarem cinco ou seis horas a executar uma tarefa já é uma grande coisa”. Não estão habituadas a cumprir horários. Não estão habituadas a estar num espaço fechado. E falta-lhes motivação. (PEREIRA, 2012: p.24)



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Este fragmento, ainda que situado numa análise de gênero e dirigido à categoria geracional dominante, condensa as concepções, as expectativas e as contradições sociais em relação à infância. Em paralelo com todos os avanços discursivos produzidos, vigora a lógica de uma condição de menoridade e de incompletude para a participação social, a partir do que justifica-se a legitimação de normativas disciplinares e de confinamento coletivo. Nesta lógica de negatividade e de impossibilidade parece haver uma única via de correção e de enquadramento: a apropriação antecipada dos valores do trabalho ou, dito de outra forma, a sujeição e a entrega total aos ditames laborais instituídos.

Perspectiva semelhante caracteriza o campo educativo e, ao penetrar na dimensão do corpo faz-se princípio que o configura enquanto representação. Neste sentido, permanece como meta futura à sociedade dos adultos superar a atitude de surpresa, de rejeição, de controle e de correção diante da ação corpórea e lúdica da criança: um ser cuja linguagem recursiva é profícua em movimento; em sonoridades – interpretadas como barulho a ser silenciado; em experimentação e interatividade – tomadas como secundárias no rol dos objetivos e vivências escolares.

Considerando a inseparabilidade do corpo e de sua representação, há que se destinar um olhar crítico ao dualismo conceitual e epistemológico, sobre o qual a sociedade também se estrutura, que faz do cotidiano na escola uma história de restrição e de confinamento - não problematizados.

A participação social da criança, que é também uma forma de participação política, se dá com e a partir do corpo. É preciso garantir que possa ser convocado pelo inesperado, este que é componente longitudinal do brincar. Quando se trata de brincar as crianças transpõem as mais sutis e as mais duras barreiras à vazão de seus constructos, desejos e conteúdos lúdicos. A sua participação social e produção cultural reclamam uma dimensão interativa. O brincar é transversal a todas as crianças, entretanto permanece como um direito menor nos espaços públicos e privados. Falta-nos, a exemplo da conciliação de interesses, entre o real e o imaginário, promovida na brincadeira, o compromisso com a articulação de direitos essenciais da infância: o direito ao brincar, de provisão, de proteção e de participação, bem definidos por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007).



A vida das crianças na escola para a infância: a ganhar e a perder

A implementação parcial de um princípio que reconhece o brincar como uma forma específica de narrar (BARBOSA, 2011), e de viver das crianças pequenas, permitiu que o caráter desestabilizador do discurso da pós modernidade desnudasse e, simultaneamente aprofundasse, uma zona de conflito nas questões infância-criança-corpo e brincadeira, bem como nos pontos de cruzamentos com as expectativas, concessões e determinações do mundo dos adultos.

Em franca dissociação com o que preconizam os documentos norteadores da “sociedade civilizada”, em relação aos direitos da infância, o brincar permanece como um direito utópico, um mal passageiro, passível de interdições de toda a ordem, permitido se associado aos fins da produtividade, do desenvolvimento de competências e da alfabetização.

A normatividade constituída condiciona possíveis avanços civilizacionais à “desidratação” precoce e progressiva do *homo ludens*, processo concretizado na escola, onde o êxito acadêmico e social aparece colado a uma matriz meritocrática, com elementos de seriedade; sacrifício; pragmatismo; competitividade e adesão a metas ambiciosas. Supõe também a adesão a uma lógica economicista, sem espaço para hesitações; experimentações devaneios; fantasias e ao caráter ficcional, ignorado como grande roteirizador das vivências lúdicas infantis.

Nesse contexto, as rotinas da escola não correspondem a um conjunto estável de atividades, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2011). Assumem um caráter normatizador, repetitivo e de resistência ao novo.

O modelo de organização da escola e do trabalho curricular, com pontos de proximidade nos dois países, exerce pressão homogeneizadora sobre as crianças, sobre suas culturas, possibilidades de viverem a infância e, seus processos de socialização. Sendo o brincar fundamental para que se reconheçam como crianças há que se problematizar continuamente a escolarização, palco de grande parte das vivências e aprendizagens infantis, também onde as culturas de pares emergem e se consolidam.



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Interpretar a criança como aluno, numa lógica de diluição do primeiro desses ofícios, faz-se um fator contrário à “sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994), tomada como afirmativa dos direitos do homem, da abertura, do pluralismo e do multiculturalismo. Faz-se, igualmente, fomento à “socialização para a individualização” (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2003), enquanto estrutura de hiperindividualização e insularização de identidades, comunidades e de cada categoria social geracional.

Estabelecer uma condição de bem estar superior das crianças, através da sua ativa participação é uma tarefa de extrema dificuldade para a sociedade, que simplificou esse desafio na possibilidade parcial e controlada, de ativar situações de jogos e de brincadeiras. Trata-se de um suposto de suficiência a partir de uma oferta “lúdica” circunstancial e em caráter de concessão - tempos-espacos para o jogo e a brincadeira, portanto para que fale o corpo de forma mais espontânea.

Há que se considerar, dentre os recursos empregados pela escola para administrar tempos, espacos e manifestações do brincar, as experiências simuladas, priorizadas nos espacos-tempos de lazer institucional, mesmo nas atividades de natureza corpórea. Um jogo eletrônico; uma pequena parede de escalada; um balanço rente ao chão; um espaco exíguo despido de elementos que não o cimento do piso, uma caixa de areia apinhada de crianças e vazia do elemento que a denomina; equipamentos desportivos em micro escala, disponíveis em quantidade de amostra e não de uso coletivo, entre outros, vivenciados em tempos delimitados, são apresentados como substitutos completos ao ambiente real e a diversidade de natureza que comporta, porque seguros, higiênicos, econômicos nos materiais utilizados, na área ocupada e na sua manutenção. Destituídos de reflexividade docente e institucional são incorporados ao patrimônio da escola como recursos de mais valia à aprendizagem. Sobre as hipóteses de insatisfação dos protagonistas do brincar, nos limites desses simulacros, parece não haver quem tenha interesse, ou esteja disposto a visibilizá-las como indicativos para a qualificação dos processos institucionais.

Em simultâneo à condição de um direito da infância reservado à zona utópica, entretanto acedido se adjetivado ou dissimulado como fim para facilitar, amenizar ou suavizar o trabalho escolar, emerge vigorosa uma cultura infantil resiliente as tentativas de intervenção sobre área tão sensível e que constitui uma marca geracional.



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

De maneira mais ou menos bem sucedida, as crianças desenvolvem estratégias contínuas para brincar em sala de aula:

- Movimentos corporais, revestidos de discrição e contenção da euforia própria da brincadeira para que sejam toleráveis aos olhos do professor.
- Contatos com os pares através de recursos substitutivos da fala, como mímicas e grafismos; transformações imediatas, ficcionais e autorais dos materiais e espaços escolares, permitindo cenas rápidas entre personagens imaginários: carros, animais, bonecos, etc.
- Criação de enredos curtos e cochichados com os pares para partilhar tempos, ações, representações, emoções e aventuras; jogos de olhares e a expressividade típica dos acordos silenciosos para mostrar o trabalho realizado, o desenho feito numa folha de caderno, uma pequena dobradura ou mesmo uma pequena marca corporal, uma cicatriz, um ferimento, um adereço produzido ou trazido de casa.
- Produção ágil de estratégias de ação que conjugam dois objetivos com graus diferentes de visibilidade: o que se apresenta, ou aparenta ser a razão da ação, afiançado sobre uma necessidade autorizada diante dos objetivos de aprendizagem: afiar o lápis, buscar ou levar determinado material escolar, sanar uma dúvida junto à professora etc., e o outro, aquele que de fato interessa e, que se desenrola através da deslocação no espaço da sala para, de maneira ágil, conferir a atividade do colega, inventariar as produções dos pares, bem como o estágio em que se encontram, trocar idéias rápidas sobre as tarefas realizadas ou, ainda sobre outros interesses.

Essas e outras estratégias produzidas na cultura de pares, de “prudente alheamento” ao que estabelece a zona de normatividade decretada por uma segunda categoria geracional, permitem transgredir sem afrontar as normas e o regulamento; veiculam uma forma própria de garantir a participação social através da participação do corpo e evidenciam a ubiquidade da linguagem lúdica-corporal da criança.

No tempo-espaço escolar, afirmado sobre uma lógica de trabalho individual e silencioso, faz-se importante observar a natureza interativa e lúdica das manifestações das crianças. Partilham impressões e opiniões enquanto realizam as atividades; estabelecem de forma espontânea alternativas de interajuda; adicionam elementos de interesse ao contexto dialógico, assegurando-lhe a continuidade e, provocam-se através de simulações de conflitos,



por vezes tornados conflitos reais. Um conjunto de manifestações com significados geralmente imperceptíveis ao educador e de baixo impacto para as definições do projeto pedagógico.

Esse conjunto de manifestações da infância, ainda que isento de um olhar romântico, suscita a lembrança de uma imagem: a da planta que se projeta na fenda de uma rocha. A criança, ao fazê-lo no espaço da cultura, constitui-se, faz-se presença no contexto e, apropria-se, interpretativamente, dessa dupla condição. É esta a força do brincar na sua vida. Certamente difere de um constructo lúdico numa cultura favorável a sua manifestação, perde em possibilidades imaginárias, de imersão no universo simbólico, de mobilização das esferas afetivas e cognitivas, de afirmação da identidade infantil, de desenvolvimento de uma corporeidade menos condicionada e de aprendizado social.

A cultura lúdica produzida na conjugação do que determina a sociedade e do que produzem as crianças nas culturas de pares não é passível de extinção com a entrada na vida adulta. Sua estrutura identitária, socializadora e de aprendizagem é condição existencial, independe de faixa etária, é inerente à vida humana e as suas formas de organização social. A sociedade de hoje, com seus avanços e dificuldades é a representação exata daquilo que garante às crianças para viverem sua infância. Há, portanto, muito a ser feito no terreno das políticas públicas econômicas, sociais, culturais, educacionais e de escola.

Considerações finais

Educar a todos como se fosse um só, o que retoma a idéia da condução coletiva do rebanho, rumo à categoria onde se pode aceder à “capacidade plena” – ser adulto -, é o modelo prevalente na escola para a infância, do qual não divergem as políticas públicas. Sobrevalorizar uma condição futura e, descuidar do presente concreto, tem sido um mecanismo eficaz para conservar o suposto de menoridade da infância e, para manter, em área periférica, a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida institucional.

Por onde iniciar a construção de uma cidadania alternativa? Entre os vários caminhos, há que se reconhecer compromissos fundamentais, como o de garantir a cidadania íntima, (FERREIRA e SARMENTO, 2008), que é o espaço de afirmação da identidade e da



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

alteridade, de uma especificidade não menorizante das crianças, e das suas narrativas, corporificadas no brincar.

Podemos fazê-lo, na Universidade, através das funções de ensino e de investigação acadêmica, redimensionadas pela articulação interdisciplinar com saberes emergentes de campos como a sociologia da infância e a antropologia da infância. Interrogar a tradição do discurso sobre as crianças, diante da possibilidade de um discurso das crianças, expressivo das formas culturais de viver a infância, é implicar a instituição acadêmica com a abertura para falar com as crianças reais, através de linguagens que não sejam a da indução para produções culturais esperadas; é reconhecer-lhes como participantes ativos nas pesquisas situadas nos estudos da infância e nos roteiros autorais de aprendizagem que protagonizam. Veicula uma profunda alteração nos processos de formação profissional para a docência e, provoca a uma autonomia institucional que, historicamente, se mantém hesitante.

Outra via indica à necessária problematização de posturas tão polarizadas quanto confusas da escola, diante do eixo criança-corpo-brincadeira. Referenciar o brincar como construção social, definida pelas interações inter e intra geracionais é assumir a necessidade de planejar, de organizar o tempo, o espaço, a informação (BARBOSA, 2011; PEREIRA, 2008) e, uma intencionalidade pedagógica ciente que ao não ser neutra, produz um tipo de infância e de sociedade.

Se não está em causa o valor da escola na socialização e na produção da cidadania das crianças, a permanência da infância em uma zona de risco, típica das categorias sociais não dominantes, condiciona e revela essa instituição educativa.

A “nova pobreza” do continente europeu é convergente à “velha e conhecida pobreza” sul americana no que se refere à sobrecarga de riscos que incidem sobre a infância. No caso de Portugal, onde uma em cada quatro pessoas vive em situação de pobreza ou de exclusão social, a pobreza infantil se expande e, compromete a vida de 24% das crianças - dados de 2010, inferiores aos atuais (CHADE, 2011). No Brasil, a vulnerabilidade condicionada pela pobreza de 45,% das crianças, diz respeito a um contingente de 81 milhões de pessoas com menos de 18 anos – tomando por base o período 2008-2009 (CEPAL - UNICEF, 2010).

O contexto de impossibilidade da garantia de direitos, comum às duas nações, ainda que as projeções de saúde econômica para uma e outra sigam tendências de polarização entre



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

as condições de crescimento e de estagnação, permite o desdobramento do ponto de vista inicial, para além do estranhar a apropriação da autonomia de uma categoria social, em nome da sua emancipação, no que está contida a analogia do “rebanho” que precisa de um “pastor” a legislar sobre sua cidadania e condição de participação. Se desta legitimação não precisa a infância, o que resultará dessa prática “entranhada” e pouco “estranhada”?

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, M. C. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. *Revista Pátio – Educação Infantil* ano IX, nº 27, abril/junho 2011. Porto Alegre: Artmed pp.36-38.

BARBOSA, M. C. *Por Amor e por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. *La Individualizacion*. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL, CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998, Brasília-DF, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Federal 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n.º 10.172/2001)* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P. e OLUSOSA, Y. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARDONA, M. J. *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora, 1997.

CHADE, Jamil. *Países europeus redescobrem a pobreza*. Jornal O Estado de São Paulo. 09 de julho 2011,



II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA
PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas: Alfabetas Artes Gráficas, 2010.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultural de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A.M.A. (orgs.). *Diálogos com William Corsaro: teoria e prática na pesquisa com crianças*. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W.A. *The sociology of childhood*. 3ª ed. Thousand Oaks: CA: Pine Forge Press, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. – Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 2ª ed. Lisboa: Ed. Calouste Gulbenkian, 2010,

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, Ana Cristina. Matosinhos - Três Cadeias e 14% dos presos de Portugal. *Revista Pública*, suplemento do Jornal Público. Lisboa: 19/02/2012 pp.16-27, 2012.

PEREIRA, Beatriz O. *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Coimbra. Portugal, 2008.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L.R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Mamuel J.; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil; In: *Revista Educação Sociedade e Culturas*. Braga, 2007. Nº 25, 183-206.