

Infância e experiência: conceitos iniciais para pensar as relações entre criança e cidade

Greicy Steinbach*

Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino**

Resumo

O presente artigo se propõe a refletir sobre o conceito de infância a partir de alguns autores da Teoria Crítica, confrontando iniciativas cada vez mais recorrentes de padronização ou singularização da infância. Na atualidade, considera-se a importância de fazer referência à infância no plural, reconhecendo a diversidade social e cultural das crianças. O artigo também aborda o conceito de experiência a partir de Walter Benjamin (1892-1940). Este trabalho, metodologicamente, é de cunho bibliográfico e tem perspectiva qualitativa, seguindo referenciais teóricos como Adorno (1985, 1995), Ariès (1981), Benjamin (2009, 2012, 2013), Kohan (2004), Larrosa (2002), Postman (1999) e Sarmiento (2004, 2018). Por fim, partindo de elementos da Teoria Crítica, buscamos dialogar com a temática “Infância e Cidade”. Diante do exposto, concluímos que as experiências lúdicas das crianças *com e na cidade* revelam aspectos que dizem respeito a como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Criança. Cidade.

Introdução

A infância, como considerada na atualidade, ficou invisibilizada por muitos séculos; mesmo presentes fisicamente, as crianças estavam ausentes no que diz respeito à ideia de categoria social particular, com especificidades e direitos próprios.

Para Ariès (1981), até o Renascimento, não existia um sentimento de infância, sendo que crianças e adultos compartilhavam dos mesmos espaços e atividades, dessa forma, não havia uma concepção específica, além das diferenças biológicas. Segundo o autor,

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Vinculada ao Grupo de Pesquisa TRACES/UFSC (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior) e ao LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.
E-mail: greicysteinbach@hotmail.com

** Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Vinculada ao Grupo de Pesquisa PEU/UFBA (Produção do Espaço Urbano).
E-mail: annacarvalho@hotmail.com

na Idade Média, a criança rapidamente ingressava na sociedade dos adultos, sendo inexistente o “sentimento de infância”, que corresponderia a uma consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto. O surgimento desse sentimento seria observado nos séculos XVI e XVII, no meio familiar, por meio de uma relação que Ariès (1981) chamou de “paparicação”. No entanto, outro sentimento referente à infância também marcou o período, principalmente no século XVII, surgido em um âmbito exterior à família, por meio dos moralistas e educadores, contrapondo-se à “paparicação” e compreendendo as crianças como frágeis criaturas de Deus, que era preciso, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar.

Nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se em três vertentes: história da assistência, da família e da educação; uma perspectiva que permite perceber os entrelaçamentos entre esses aspectos e compreender as condições de vida das crianças, das instituições, da família, da escola, da alimentação, dos jogos e brincadeiras, da vida social e material.

De um lado está a história da criança, que pode ser captada em obras de arte, reflexões filosóficas e pedagógicas, fotografias, e se apresenta como a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade; de outro, está a história da infância, que se constitui como a relação da sociedade, da cultura e dos adultos com esses sujeitos.

A institucionalização da infância ocorre com o início da modernidade e é realizada, conforme Sarmiento (2004), a partir de vários fatores, tais como a criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também, a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

Com a institucionalização da escola, o conceito de infância começa a sofrer transformações por meio da escolarização das crianças. Podemos, então, a partir do desenvolvimento de uma Pedagogia para as crianças, falar em uma “construção social da infância”. A escola, que surgiu inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia.

A criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna, a ponto de ser possível afirmar a dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola, e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna e, com ela, foi estabelecido o pilar de socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social,

objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas.

Embora Adorno (1903-1969) não discuta diretamente o conceito de criança e infância, nos seus escritos sobre educação, o autor faz referência à educação na infância, considerada como uma espécie de condição do futuro democrático. Segundo Calderan e Gomes (2017), as reflexões contidas na obra *“Teoria Estética”* (ADORNO, 1970) seriam muito oportunas, no sentido de se definir, desde a infância, os elementos básicos de uma educação emancipadora, voltada à valorização de experiências estéticas significativas.

Para Kohan (2004), a infância pode ser compreendida como descoberta. O autor propõe uma reflexão que ultrapassa a noção puramente cronológica do termo e assume, também, uma noção de temporalidade intensiva, ou seja, algo em que se priorize a “intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55). Para refletir sobre a infância, o autor utiliza-se da ideia de Giorgio Agamben (2005) para compreendê-la enquanto “condição da experiência humana”, pois trata-se do momento em que acontece uma “[...] descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido” (KOHAN, 2004, p. 54).

Nesse sentido, suas considerações apontam para um novo conceito de infância, para além da racionalidade temporal, o que contribui para nossa reflexão ao favorecer um olhar mais abrangente e filosófico sobre as crianças (CARDOSO, 2011).

Para Postman (1999), a infância assumiu um aspecto singular que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado contexto. Dessa forma, sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Segundo Sarmiento (2004), a infância é uma construção social e as crianças são “atores sociais” que têm a capacidade de produzir e reproduzir aquilo que o mundo dá a elas, aquilo que a cultura lhes oferece. Para o autor, “[...] o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2004, p. 29).

As dificuldades existentes na implantação de novos modos de compreensão das crianças e da infância também ganham destaque nos estudos de Oliveira (2004), quando discute a resistência em ver as crianças como “outros”. Para a autora, isso desmontaria

as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes. Silva Filho (2004) acrescenta que essa foi a tarefa que a modernidade atribuiu à escola: “lapidar” a capacidade cognitiva das crianças. E, desse modo, reforça-se a ideia de que estão todos voltados para sua própria forma de agir e pensar como adultos, já que esse modo foi colocado como o grande modelo a ser imposto às crianças.

De acordo com Calderan e Gomes (2017), Walter Benjamin pode ser considerado, para além de um historiador sociocultural da infância, um pioneiro da abordagem sociológica que, somente a partir dos anos 1980, do século XX, vai olhar para a criança como um “ator social”, portanto, como “produtora de cultura”.

Seguindo a abordagem benjaminiana, Kramer (2001) reconhece o que é específico da infância, ou seja, seu poder de imaginação, fantasia, criação, e entende às crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas.

A seguir, traremos o conceito de experiência proposto por Benjamin, frequentemente mencionado no campo da Sociologia da Infância, pois seus pressupostos colaboram intensamente na produção de conhecimentos acerca das infâncias.

Conceituando “experiência”

Benjamin (2009, p. 21) questiona as experiências vivenciadas pelos adultos, que supostamente os fariam melhores do que os mais novos: “[...], mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O que esse adulto experimentou?”, indaga. Essa máscara revela um adulto em uma vida sem sentido e que jamais experimentaram outra coisa. Assim, Benjamin introduz a figura do “filisteu”, o adulto limitado a sua própria experiência sem sentido, preso ao passado.

Mas por que então a vida é absurda e desconsolada para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela; porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito. E também porque só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é “eternamente-ontem” (BENJAMIN, 2009, p. 22).

Em contraposição à experiência sem sentido do filisteu, Benjamin aborda um outro tipo de experiência, pautada na perspectiva de permanecermos jovens. Benjamin (2009) nos apresenta uma diferenciação entre a experiência dos mais velhos e a dos pequenos.

Enquanto o adulto narra sua experiência, a criança se fundamenta na repetição, no jogo e na brincadeira, como forma de elaboração de suas experiências.

Para Benjamin, o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa uma vez do início. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “[...] fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2009, p. 101).

Influenciado pelo materialismo histórico e dialético, é nos escritos da década de 1930 que Benjamin traz um novo posicionamento frente ao conceito de experiência. O autor tece críticas à degradação da experiência com “base no prognóstico dramático do homem contemporâneo submetido ao ritmo frenético das relações de produção capitalista”:

A experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes; mas essas excitações, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. No caso da vivência, é o efeito de choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 43).

Na obra “O narrador”, Benjamin parte da constatação de que a arte de narrar está em vias de extinção na atualidade como resultado da pobreza das experiências. Para Benjamin, o ato de narrar é um processo coletivo e histórico, por meio da troca, e a experiência é a obra-prima do narrador.

A partir dos textos sobre Baudelaire (1821-1867), Benjamin define experiência de maneira mais conceitual. Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, chamada de vivência *Erlebnis*. Para o autor, o termo “experiência” (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações, ou seja, “experiência” denota o conhecimento acumulado por gerações que é transmitido por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios.

Segundo Larrosa (2002), Benjamin já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo ao mencionar que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21). Para o autor, a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o

que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

A partir dessa explanação sobre o conceito de experiência, tomando Benjamin como referência, buscaremos uma aproximação com o objeto de pesquisa – Infância e Cidade – a ser explorado durante o curso de Doutorado, considerando que dentro de uma cidade há distintas maneiras de as crianças vivenciarem suas infâncias e, a partir disso, os diferentes contextos socioespaciais se diferenciarão em suas formas de ser e estar no espaço.

Infância e cidade

Sarmiento (2018) menciona que o conceito de experiência proposto por Benjamin constitui um dos fatores que determina a possibilidade de potencialização da cidadania das crianças frente às políticas urbanísticas na contemporaneidade. O autor defende que nas políticas urbanísticas deve-se priorizar e favorecer a circulação a pé das crianças pela cidade e que essa circulação favorece a experiência. Nesse sentido:

[...] a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo (SARMENTO, 2018, p. 237).

De acordo com o autor, a cidade, como espaço público e patrimônio coletivo, material e imaterial, pode ser o local da experiência infantil, pela potenciação das formas de descoberta e conhecimento que propicie.

A cidade sempre esteve diretamente associada ao plano do imediato, sendo comum, ao tratar do termo, aparecerem ruas, prédios, carros e congestionamentos. Ou seja, algo diretamente perceptível, sendo raras as associações vinculadas aos sentimentos e emoções, que inevitavelmente fazem parte do universo tanto adulto quanto da infância.

Dessa forma, compreendemos que a cidade é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura. Trata-se de uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas e, também, por características singulares, como esquinas, becos e cantos. Portanto, a cidade é um núcleo vivo (FREITAG, 2002). Nesse sentido, não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. Tal premissa é válida não só para

adultos, mas também para crianças, que a partir de ações cotidianas podem experimentar, explorar e aprender *no e com o meio urbano*.

A complexidade nas cidades contemporâneas tem condicionado à vida de seus habitantes fenômenos que proporcionam, segundo Sarmiento (2018, p. 239), “experiências pobres de fruição cultural” e, portanto, na relação entre infância e cidade surgem obstáculos limitadores de uma plena afirmação dos direitos da criança, sendo eles: a divisão social do espaço, a segregação social e política, as desigualdades sociais, a ausência de políticas de acolhimento dos imigrantes, o aumento do fluxo migratório, a exigência de novos equipamentos públicos e a sua carência ou insuficiência, a especulação imobiliária, a violência urbana, a dominação do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural¹.

Para Sarmiento (2018), as crianças devem construir experiências únicas nos espaços que lhes são ofertados, mas essa responsabilidade não é individual, dos pais ou responsáveis: é coletiva e pode ser facilitada pelo poder público.

A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades (SARMENTO, 2018, p. 238).

As experiências lúdicas das crianças *com e na cidade* revelam aspectos que dizem respeito a como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações. Destacamos, também, que as experiências das crianças, que revelam novas formas de uso e apropriação da cidade, ocorrem por meio de situações de constrangimentos, impedimentos, violências e desigualdades (LANSKY, 2012; MÜLLER, 2012; VERBENA e FARIA, 2014; SARMENTO, 2018). Muitas crianças experimentam a cidade a partir das suas condições, não raramente precárias, de moradia, de alimentação e deslocamentos em busca de melhores condições para se viver. Dessa

¹ O termo “indústria cultural” foi utilizado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, que Horkheimer e Adorno publicaram em 1947, em Amsterdã. Supõe-se que a obra é oriunda de uma carta escrita por Adorno a Horkheimer, na qual a expressão é mencionada como sinônimo de dialética entre cultura e barbárie, que já se anunciava no início do século XX e que se constitui em uma das principais contribuições do texto de Adorno (ADORNO, 1995). Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 104), “[...] o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”. Cardoso (2011) também chama a atenção para a hegemonia da indústria cultural que garante uma padronização geral, utilizando-se ainda do “velho” para criar um “novo” sob o disfarce de um *design* diferenciado que reconstrói sua imagem perante a sociedade que se sente atraída e, portanto, se mantém sob o fetiche da mercadoria.

maneira, a experiência da “urbanidade” pelas crianças é um emaranhado de relações de restrições e potencialidades (SARMENTO, 2018).

Por fim, retomamos Walter Benjamin (2013), no livro *Infância Berlinense: 1900*², quando o autor explicita a criança que, a sua maneira, anuncia outras possibilidades de significar e ressignificar o mundo a partir da atenção que confere a minuciosos detalhes do cotidiano: os objetos, os brinquedos, os lugares secretos, os livros etc. Benjamin, com suas narrativas, traz a perspectiva relacional dos acontecimentos, colocando a infância como categoria central da história, em que a criança produz cultura e é também produzida na cultura.

Considerações finais

Neste artigo, destacamos que as vivências das crianças nas cidades são fundamentais para o seu amadurecimento e, nessa perspectiva, a comunidade tem um papel primordial para a construção de uma cidade acolhedora, a qual promova experiências diversificadas e significativas para as crianças. Sarmiento (2018) enfatiza que o conceito de experiência, a partir de Benjamin, constitui um dos fatores que determina a possibilidade de potencialização da cidadania das crianças frente às políticas urbanísticas na contemporaneidade. Dessa forma, compreendemos que as crianças são agentes sociais competentes exercendo sua competência social e a cidade é a arena em que se realizam as experiências das crianças. Assim, precisamos acreditar que as experiências pela cidade são fundamentais para proposição e construção de condições da cidadania da infância, afirmando “[...] o direito à cidade pelas crianças” (SARMENTO, 2018, p. 234).

No sentido de educar contra a barbárie, Kramer (2001) alerta que precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencimento. Precisamos de escolas e espaços de educação capazes de fazer diferente. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (KRAMER, 2001, p. 7).

Portanto, acreditamos que essa aproximação inicial à obra de Walter Benjamin nos desafiou a olhar *a contrapelo*, possibilitando a construção de práticas pedagógicas

² Na obra *Infância Berlinense: 1900*, Walter Benjamin transforma suas memórias de infância em objeto de análise histórico-social. Seu objetivo é bastante singular: criar uma filosofia a partir de observações sobre as ruas da cidade e sobre os caminhos da lembrança e do pensamento. Nas suas histórias de criança, Benjamin “visita” vários espaços públicos, tais como panoramas, ruas, zoológicos e outros, que podem servir de exemplo do quanto a experiência na cidade molda a personalidade infantil.

emancipadoras da infância com que nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação. Assim, compreendemos que ampliar as oportunidades de as crianças viverem a cidade é ampliar as possibilidades de rememorar experiências dignas de serem contadas, de modo que não haja declínio de uma tradição compartilhada por uma comunidade.

Por todas as considerações apresentadas, constatamos que a implantação de um novo paradigma da infância e sua relação com a cidade implica, verdadeiramente, em uma grande reconstrução dessas categorias e das relações que se estabelecem com os demais segmentos da sociedade. Dessa forma, as novas questões que se apresentam aos pesquisadores da infância e da educação têm a ver com aquelas relacionadas com a alteridade, bem como a relação dialógica e cultural entre pesquisadores, objeto de pesquisa e pesquisados.

Referências

- ADORNO, T. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-134.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão única: Infância berlinense: 1900**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CALDERAN, A.; GOMES, L. Teoria crítica e infância: a caracterização do conceito no contexto de expropriação das experiências formativas. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 270-282, jul./dez. 2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10921/7072>> Acesso em: fev. 2021.
- CARDOSO, D. R. do A. **Indústria cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.
- FREITAG, B. **A Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-67.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acesso em: fev. 2021.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia espacializada. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

MÜLLER, F. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, p. 295-318, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/2175-6236-edreal-37-01-295.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

OLIVEIRA, A. M. R. Entender o outro... exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 181-204.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-30. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>>. Acesso em: fev. 2021.

SILVA FILHO, J. J. da. A educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 105-134.

VERBENA E FARIA, E. do C. G. **Lugares da infância**: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. 2014. 336 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2014.