

# 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 cultural<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> 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*<sup>2</sup>, 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

---

<sup>2</sup> 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.