



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

CRISTINA NASCIMENTO DA CONCEIÇÃO

**CULTURA DA INFÂNCIA: O RECONHECIMENTO DA
SINGULARIDADE SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA NA SALA DE
AULA.**

Salvador
2010

CRISTINA NASCIMENTO DA CONCEIÇÃO

**CULTURA DA INFÂNCIA: O RECONHECIMENTO DA
SINGULARIDADE SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA NA SALA DE
AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Cristina D'Ávila Teixeira
Maheu.

Salvador
2010

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTINA NASCIMENTO DA CONCEIÇÃO

CULTURA DA INFÂNCIA: O RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA NA SALA DE AULA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

**Cristina D'Avila Teixeira Maheu _____
Doutora em Educação.pela Universidade Federal da Bahia**

.

**Cleverson Suzart Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA
Universidade Federal da Bahia**

**Maria Izabel Souza Ribeiro _____
Mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA**

Salvador, 06 de Dezembro de 2010.

“As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para produção do mundo adulto”
(Corsaro, 1997)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e coragem para seguir este caminho sem fraquejar.

A Martinha minha mãe pelo exemplo de vida, força e coragem e por fazer acreditar que tudo isso seria possível.

A meu pai Júlio, pelo carinho e atenção apesar da distância se fez sempre presente.

A Amaro meu amor e meu amigo, que com seu carinho paciência e dedicação esteve presente em todos os momentos dessa conquista.

Aos meus queridos irmãos e irmãs pelo carinho, e por compreenderem a minha ausência nas horas mais difíceis.

A Alan Vítor fonte da minha inspiração, que no seu sorriso e seu olhar encontrava forças para continuar seguindo.

Agradeço à minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Cristina D'Ávila, Cris. Pelo carinho e compreensão entendendo meus anseios e dificuldades, obrigada pró.

A Dany Sandra minha querida amiga da Faced, que adotei como irmã mais nova pelos momentos de amizade carinho e companheirismo.

A Nilzete Rodrigues pelos momentos de escuta, sugestão e reflexão que contribuiu para a construção dessa monografia e para a minha formação e para o meu crescimento pessoal e formação profissional.

Aos meus amigos da escola municipal Cosme de Farias: Jeane Moura, Antônio Sérgio, Marilene Fraga e Raimundo Moreira pelos momentos de alegria amizade e carinho e por tornar essa caminhada menos densa, transformando as noites geladas em manhãs calorosas.

As amigas da Apito Alzivânia Batista e Lucília Mota pelos momentos de amizade, carinho e reflexão .

A todos os meus alunos, em especial aos do EJA com os quais aprendi muito.

Aos queridos professores e funcionários da faculdade de educação.

Tenho certeza que depois de todos os obstáculos que surgiram nessa caminhada, tudo valeu a pena.Obrigada a todos por fazerem parte desta vitória.

RESUMO

A presente monografia é de natureza qualitativa de tipo bibliográfico. Foi desenvolvida a partir da análise e compreensão de diversos autores e estudiosos que se debruçam sobre a temática da cultura da infância e suas implicações nas práticas educativas no segmento da Educação infantil. A cultura da infância desenvolvida nessa pesquisa parte do enfoque da Sociologia. Neste campo do saber a infância é construída a partir de processos sociais, econômicos e culturais muitas vezes contraditórios e que possui impactos diferenciados nos grupos sociais aos quais pertencem. Assume-se o conceito de cultura da infância definido por Sarmiento (2003), como, “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos de modos adulto de significação”. Os resultados podem ser analisados a partir de dois sentidos: um que nos anima por ter constatado o quanto se tem produzido neste campo do saber em favor da valorização da infância e suas especificidades, e outro que se coloca como um desafio para fazer valer todo esse empenho até aqui dedicado por todos os profissionais que se dedicam em favor de uma infância que pode ser vivida de acordo com seu tempo e suas características, e, sobretudo pela garantia do direito de ser criança.

Palavras-chave: cultura da infância, educação infantil e práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 METODOLOGIA.....	10
1.1 FONTES DA PESQUISA.....	10
1.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	11
1.3 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	11
1.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	12
2 UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE O SENTIDO ETIMOLÓGICO, CONCEITUAL, HISTÓRICO E CULTURA DA INFÂNCIA	13
2.1 INFÂNCIA (S) E CRIANÇA(S) NO BRASIL	17
2.2 CULTURA DA INFÂNCIA	26
2.3 JOGOS TRADICIONAIS COMO FORMAS CULTURAIS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS	32
2.3.1 A influencia dos portugueses	33
2.3.2 A influencia africana	34
2.3.3 A influencia indígena	37
2.4 MÍDIA E CULTURA DA INFÂNCIA	38
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	42
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.2 SABER DOCENTE, DIMENSÕES DA DOCÊNCIA E CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURA DA INFÂNCIA.....	50
3.3.1 O brincar como eixo norteador.....	52
3.3.2 A música e o movimento.....	54
3.3.3 Expressão oral e escrita.....	57
3.3.4 As artes visuais.....	58
3.3.5 O conhecimento social e matemático	59
ANÁLISE DE DADOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender como a literatura especializada em Educação Infantil tem interpretado a questão da cultura da infância na escola. Como objetivos específicos pretende-se: refletir sobre o conceito de infância e de criança em diferentes épocas, contextos sociais políticos e econômicos; conceituar cultura da infância e seus desdobramento de forma interdisciplinar; analisar produções e concepções sobre a educação infantil no Brasil e identificar nos documentos oficiais contribuições relacionadas as práticas educativas que valorizem a cultura da infância.

Este trabalho visa contribuir com a literatura especializada em educação infantil para que os professores desse segmento da educação encontrem subsídios teóricos que valorizem a cultura da infância através das práticas educativas, bem como levar a uma reflexão sobre as relações sociais e de poder que estão presentes na sala de aula.

As motivações na escolha deste tema nasceram de minhas experiências em sala de aula como professora de educação infantil, onde aprendi muito com as crianças, suas descobertas, alegrias, fantasias e ensinamentos, e pela inquietação em relação à postura de alguns colegas no tratamento dispensado às crianças por ainda não compreenderem que estas possuem modos diferentes de se relacionar e atuar no mundo em que as cerca.

Baseado nos estudos em Kuhlmann Jr. (2010), Áries (2006) e Kramer (2006), Sarmiento (2002, 2003), Momo (2007) e outros, verificamos que: a concepção de infância é uma construção histórica e social; a criança está inserida numa cultura concebida simbolicamente; é profundamente marcada pelo meio em que vive e por experiências que irão fazer parte de sua vida; interpreta o mundo e a si mesmo a partir de valores e significados presentes em sua cultura; configura suas ações e as produz de forma diferenciada no interior de uma sociedade.

Diante da polissemia em torno dos termos citados, e a fim de assegurar a consistência científica necessária aos estudos acadêmicos optamos por dois conceitos geradores: Cultura, a partir de conceito da Unesco (1998) e o de Infância a partir da compreensão de Kramer (2006). Quanto ao conceito de Cultura da Infância

e seus desdobramentos optamos pelos estudos em Sarmiento (2003), Momo (2007), Kishimoto (2009), Muller e Carvalho (2009), Garanhaní (2010) e outros autores já citados.

Este trabalho está organizado em três capítulos e as considerações Finais: O capítulo I apresenta a metodologia que esclarece como foi desenvolvida esta pesquisa, bem o como os instrumentos utilizados para tanto. Nele, constam as fontes de consulta, que indicam de onde foram coletados o material bibliográfico utilizado nesta monografia e as técnicas de coleta e de análise utilizadas para a produção da mesma.

O capítulo II se refere ao conceito de infância e de criança na pluralidade de suas configurações. À luz de uma abordagem sócio-histórica, autores como Kuhlmann Jr. (2010), Áries (2006) e Kramer (2006), discorrem sobre o sentimento de infância e suas configurações em determinadas épocas históricas e sociedades. A cultura da infância também é outro tema presente neste capítulo. Verifica-se que a criança produz cultura e constrói de forma sistematizada modos de significação e ação intencional que são distintas do mundo adulto. A relação mídia e infância ainda se constituem elemento balizador no que se refere à produção literária da cultura da infância. Pesquisadores afirmam que “a cultura infantil hoje é inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001 apud MOMO, 2007, p. 02). No entanto, o debate se dá por considerar que “ainda que se estabeleça uma relação empática, com o mercado industrial, essa recepção é criativa, interpretativa e crítica das receptivas mensagens”. (SARMENTO, 2003, p. 07).

O capítulo III nos apresenta um panorama do que se caracterizou na década de 1980: a educação infantil no Brasil e seu desenvolvimento na atualidade. Também se refere às produções e concepções sobre em educação infantil no Brasil, e identifica na literatura especializada contribuições relacionadas às práticas educativas que valorizem a cultura da infância. Outro tema relacionado é a formação inicial e continuada de professores. Através de pesquisa constatou-se que apesar dos avanços na legislação, a maioria dos profissionais de educação infantil ainda não apresenta qualificação profissional satisfatória. O saber, as dimensões e as características da docência, temas presentes neste capítulo surgem por entender que para atuar numa classe de educação infantil, são necessários alguns requisitos

e particularidades do educador para que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. E, discutimos ainda, a temática das práticas educativas e cultura da infância que longe de ser um manual de técnicas e instruções, refletiu sobre algumas orientações curriculares da educação infantil. Estas devem ser consideradas na prática pedagógica no sentido de contribuir para a valorização das crianças e suas culturas em suas construções e formulações.

Já as Considerações Finais, longe de pretenderem apontar caminhos, devem ser vistas de forma a contribuir para reflexão de todos aqueles que se interessam por esse tema. Em especial, aos professores de educação infantil para que possam desenvolver seus trabalhos subsidiados a partir de aportes teóricos contemporâneos coerentes com a literatura especializada neste segmento.

I CAPÍTULO

1. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa de tipo bibliográfico. Foi desenvolvida a partir da análise e compreensão de diversos autores e estudiosos que se debruçam sobre a temática da cultura da infância e suas implicações nas práticas educativas no segmento da Educação infantil.

A pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificada. A abordagem quantitativa é trabalhada a partir de fenômenos visíveis, ecológicos, morfológicos e concretos. Enquanto que a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, ações e relações humanas. Contudo, “o conjunto de dados qualitativo-quantitativo não se opõe se complementam a realidade abarcada por elas, interagem dinamicamente excluindo qualquer dicotomia” (Minayo, 1994).

O método de pesquisa bibliográfica foi escolhido pela riqueza de material já publicado e pelo reconhecimento das vantagens que representa. A principal vantagem dessa pesquisa é de “permitir investigar a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p.65). Outra vantagem seria oferecer meios para definir e resolver problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente. “A pesquisa bibliográfica [...] propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (Lakatos, 2010, p. 166).

1.1 FONTES DA PESQUISA

A pesquisa tomou como material de fonte primária, referências disponíveis na biblioteca Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Desta foram utilizados todo o material que se fez necessário, tais como livros, periódicos, teses e dissertações.

Outra fonte de consulta utilizada foi o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), onde se consultou o portal de periódicos e o banco de teses. Além disso, a fim de ampliar a discussão recorreu-se aos artigos, dissertações e periódicos publicados no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, como também nos sites das bibliotecas das universidades federais e estaduais do Brasil. Os principais autores pesquisados foram: Sarmiento (2003), Corsaro (2004), Áries (2006), Kramer (2006), Momo (2007) e Kuhlmann Jr. (2010). Quanto à legislação e documentos legais que fundamentaram esta pesquisa, as principais leis e documentos foram: LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional), ECA (Estatuto da criança e do Adolescente), RCNEI (Referenciais Curriculares para a Educação Infantil) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

1.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, iniciou-se por um levantamento bibliográfico, identificando livros e autores que abordavam assuntos referentes à temática escolhida como mídia e infância, cultura da infância e formação de professores da educação infantil. O segundo passo se deu pela compilação e fichamentos do material organizado por categoria. Após a conclusão destes, procurou-se entender a posição dos autores em relação à temática, suas concepções, convergências e divergências, culminando na organização e estruturação desta monografia.

1.3 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Todo o material coletado foi dividido em partes, buscando relacionar essas partes, identificando tendências e padrões relevantes. Nesse sentido, optou-se pela construção de categorias descritivas, classificação e organização dos dados,

selecionando-se, assim, as informações mais relevantes para a pesquisa. Para tratamento, pois dos dados, recorre-se a:

- a) leitura flutuante e estabelecimento de um rol de enunciados importantes à pesquisa;
- b) escolha de unidades analíticas a partir do material lido;
- c) processo de categorização;
- d) análise dos conteúdos;
- e) interpretações conclusivas.

1.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

- Concepção de criança e de infância
- Concepção de cultura da infância

Com base nas categorias analíticas, analisou-se o material, dando margem às interpretações conclusivas que serão discutidas no capítulo intitulado análise de dados e conclusões provisórias.

II CAPÍTULO

2. UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE O SENTIDO ETIMOLÓGICO, CONCEITUAL E HISTÓRICO DE INFÂNCIA E CULTURA DA INFÂNCIA

Em estudos de Kuhlmann Jr. (2010), Ariès (2006) e Kramer (2006), verifica-se que a concepção de infância é uma construção histórica e social. Ela é construída e se apresenta de forma diferenciada no interior de uma mesma sociedade.

Nos dicionários de língua portuguesa a infância é definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Kuhlmann Jr. (idem). Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade. (ECA, 1988, p. 07)

Etimologicamente, a palavra infância deriva do latim, “*infantia*”, e significa incapacidade de falar. Kuhlmann Jr. (ibidem). Essa incapacidade é atribuída à primeira infância e estende-se até os sete anos que representa a idade da razão. Alguns estudiosos definem que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância, conforme aborda Kuhlmann Jr. (2010). Esta tem um significado genérico e como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais. Em Kramer (2006, p.19) “a idéia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança”.

De acordo com Kramer (2006), o conceito de infância deve extrapolar o conceito de criança universal e considerar a sua diversidade social econômica e cultural:

Deve-se partir do princípio de que as crianças. (nativas ou imigradas, ricas, ou pobres, brancas ou negras) tinham e (e têm) modos de vidas e inserção, social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. (KRAMER, 2006, p. 20)

Nota-se, a partir dos conceitos acima citados, que as concepções de infância vêm sofrendo modificações. Longe de corresponder a um significado universal, entende a criança como um ser social capaz de produzir cultura. Dessa maneira consideram sua realidade e suas representações no interior de cada sociedade. Essa relação é exercida no tempo e no espaço em variados contextos.

Mergulhando na história da criança, observa-se que os estudos sobre a infância sempre foram produzidos a partir do olhar do adulto e de suas percepções consideradas maduras e experientes sobre a criança: ela era vista como indefesa e frágil.

A concepção de criança que se conhece na atualidade, por exemplo, é oriunda de um núcleo familiar sob a proteção de um adulto, que deve ser preservada da corrupção do meio como a pedofilia, o trabalho infantil e a violência. Esta é uma construção recente, iniciada no século XVIII, como resultado de um ideário burguês de infância.

O francês Philippe Ariès, importante pesquisador da história da infância e da família, realizou seus estudos baseados na cotidianidade entre os séculos XII e XVII. Na visão de Ariès (2006), a criança era inserida no espaço familiar burguês, tinha sua função e representação naquela sociedade. Para tanto realizou diferentes estudos e utilizou variadas fontes de informação como a iconografia religiosa e leiga, diário de família, registro de batismo e outros.

Na Idade Média, a infância não existia como delimitação conceitual. A criança era considerada um adulto em miniatura, não tinha espaço para suas brincadeiras, nem para a socialização com outras crianças, não era considerada nem respeitada em suas particularidades. A infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança (ARIÈS, 2006, p. 21).

As crianças eram vistas apenas como seres biológicos, que necessitavam de grandes cuidados. Para se ter um controle sobre a criança a disciplina era necessária para transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Sua participação em festas, danças e brincadeiras misturada com adultos se dava devido ao fato de não considerar a diferença entre adultos e crianças. A criança participava de situações variadas, a sexualidade era um tema vivido por ela. Os adultos brincavam com os órgãos genitais das crianças e essa prática fazia parte de uma tradição muito difundida naquela época

Se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Por tanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornava-se gratuito e perdiam sua especificidade sexual. (ÀRIES, 2006, p.80).

Percebe-se que durante esse período histórico a criança não era respeitada em sua especificidade, provavelmente por se reconhecê-la como um ser sensível e capaz de entender o que estava acontecendo ao seu redor. Nessa relação, a criança era submetida ao olhar e capricho do adulto e ao mesmo tempo preparada para assumir determinadas funções dentro de uma organização social.

Aos sete anos a criança era enviada para as casas de outras pessoas e permaneciam por um período de sete a nove anos. Durante esse tempo as crianças eram incumbidas de realizar todo o trabalho doméstico e esses serviços se confundiam com aprendizagem, uma forma comum de educação. A família não podia alimentar o sentimento de apego entre pais e filhos.

De um modo geral, a principal obrigação da criança assim confiada a um mestre era “servi-lo bem e devidamente”. [...] O único serviço que durante muito tempo se pôde conceber, o serviço doméstico não implicava nenhuma degradação e não despertava nenhuma repugnância [...] Além disso, não era considerado um estado definitivo, e sim um estágio, um período de aprendizagem” (ÀRIES, 2006, p.155)

Estudos mostram que as mudanças em relação aos cuidados com a criança ocorreram por volta do final século XVII e início do século XVIII. As crianças passam a ser educadas em casa, fruto de uma nova concepção de família e de infância. Nela, as condições de higiene foram melhoradas, a preocupação pela saúde da criança aumentou, os meninos passaram a freqüentar o colégio e a educação que antes se dava fora de casa, tornou se atribuição da escola. “A criança tornou-se um elemento principal na vida cotidiana e os adultos passam a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. (ARIÈS, 2006, p.189).

De acordo com Veiga (2010), essa mudança de comportamento ocorre como acontecimento integrante do processo civilizador, ou seja:

A partir do desenvolvimento de novas relações funcionais, entre os indivíduos, do aparecimento da sociedade de corte absolutista, do momento em que se estabelecem os monopólios da violência física e da tributação e, portanto, da organização dos estados nacionais. (NOBERT, 1993. apud VEIGA, 2010, p.22)

Essas mudanças atingem diretamente a instituição familiar em relação a sua própria estrutura e em relação à distinção do comportamento do adulto frente à criança. Surge um novo sentimento pela criança denominado de sentimento de infância no qual é constituído por dois momentos: paparicação e apego. Esses dois sentimentos começam a ser gerados e difundidos à luz de um ideário burguês onde, segundo Ariès “tudo que se referia à criança e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção”. (ARIÈS, 2006, p.105).

No diálogo com Moysés Kuhlmann Jr. (2010), outro importante pesquisador na área da infância, pode-se observar que este amplia esse estudo e traz contribuições significativas sobre a história da infância para esta fase da vida em períodos que antecedem a Idade Moderna. Para ele ao identificar a ausência do sentimento de infância até o fim do século XVIII, Ariès trás uma visão linear do desenvolvimento desse sentimento de infância e não considera outros contextos.

Estes estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os Jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. (Kuhlmann Jr., 2010, P. 21e 22)

Outra observação feita pelo autor é a interpretação que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância que vai das classes privilegiadas para as classes subalternas, embora considere o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social.

A infância burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. [...] Nas fontes produzidas no âmbito da burguesia e da aristocracia encontra-se a referências que, ao expressar preconceitos em relação às classes populares, informam sobre suas práticas e sentimentos. (Kuhlmann Jr., 2010, P. 24).

Para Kuhlmann Jr.(2010), a preocupação da infância pelos adultos já existia em datas anteriores à Idade Moderna independente da classe em que o sujeito estava inserido. Havia uma preocupação com seu corpo, com sua saúde e com sua educação. Era possível pensar na existência de um sentimento de infância naquela época.

2.1 INFÂNCIA (S) E CRIANÇA (S) DO BRASIL

Falar de infância no Brasil pressupõe nos remetermos à história dos primeiros habitantes desta terra e dos povos que foram trazidos como escravos para este continente.

Estudos como “Infância, catequese e aculturação no Brasil do século VXI” de Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior (2000), apontam para seguinte constatação: por se tratar de um tema recente, a diversidade étnica e a invisibilidade pela qual se passam e se passaram as populações indígenas, poucos estudos foram produzidos em relação à infância indígena.

Antes da chegada dos portugueses, assim como hoje, as crianças indígenas eram tratadas e respeitadas em sua especificidade. Os cuidados com as crianças eram realizados num espaço familiar. Nele as crianças brincam, ajudam nas tarefas com seus pais e participam de rituais de passagens específicas de sua idade.

É bonito ver como os pais são atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os a colaborar quando são capazes (por exemplo, a carregar um pouco de mandioca em sua pequena cestinha), mas não exigindo que façam mais do que têm condições de oferecer. (TASSILARI, 2007, p.16)

Em seu trabalho “Concepções indígenas de infância no Brasil”, Antonella Tassinari (2007) destaca as concepções relativas à educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com as crianças. De acordo com a autora, diferentemente do pensamento europeu, as crianças são vista como mediadoras e suas potencialidades são reconhecidas, as crianças ocupam espaços de sujeitos plenos e são produtores de sociabilidade.

Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (TASSILARI, 2007, p. 23)

De acordo com Chambouleyro (2004), a criança indígena teve um papel fundamental na aproximação dos jesuítas com os povos indígenas. Na ocasião, a principal preocupação era em catequizar e converter os nativos ao cristianismo. Baseados numa visão eurocêntrica de criança e infância em transformação, a igreja e o Estado ensejavam uma nova forma de sentimento de infância.

A opção pela criança índia nos conduz a observar que, nessa época, a própria infância estava sendo descoberta na Europa, segundo escreveu Philippe Ariès. Em seu clássico História social da criança e da família, ele assevera que desde o século 13 surgiram, nas representações artísticas, alguns tipos infantis mais próximos do sentimento moderno, destacando como modelo e ancestral de todas as crianças pequenas o menino Jesus". [...] resultado de uma psicologia infantil em processo, "as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado" (Ariès, 1978, p. 163 apud BITTAR, 200, p.454)

Observa-se que os jesuítas compartilhavam dessas concepções imbuídos pelo dogmatismo característico da ordem missionária que fez a Companhia de Jesus escolher as crianças indígenas como ‘papel branco’, a cera virgem em que tanto se desejava escrever e inscrever-se.” (CHAMBOULEYRON, 2004, p. 58).

A Companhia de Jesus ao longo do século XVI foi construindo uma política de adiestramento e catequização em relação às crianças para atingir seus objetivos. Durante esse processo as crianças indígenas foram ensinadas na doutrina do “bom costume”, aprendendo a falar, ler e escrever em português, nesse processo os jesuítas utilizava várias táticas para conseguirem a guarda dessas crianças.

A tática terrível, porém sutil (**sic**), dos educadores jesuítas, de conseguirem dos índios que lhes dessem seus curumins, dos colonos brancos que lhes confiassem seus filhos, para educarem a todos nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja. (...) Tornando-os filhos mais deles, padres, e dela, Igreja, do que dos caciques e das mães caboclas, dos senhores e das senhoras de engenho (FREIRE, 1936, p. 93, apud BITTAR, 200, p.455).

Para que houvesse a colonização, era preciso que os padrões de aculturação fossem aceitos. Nesse processo a escolha pela criança indígena foi fundamental para que os colonizadores alcançassem seus objetivos. Desta maneira esse processo tornou-se letal na forma que as sociedades tribais deixassem de existir de maneira autônoma e se submetessem aos padrões culturais da “civilização” branca. No entanto, observa-se que, essa visão de criança como uma cera na qual se imprimiria. Nessa sociedade, as crianças são respeitadas, tratadas e amadas de acordo com suas especificidades.

Observando a história do Brasil, pode-se verificar que o tratamento dispensado aos povos africanos não se distancia muito do tratamento dado aos povos indígenas. Retirados do seu continente como escravos, os povos africanos eram enviados para o Brasil em navios negreiros em que, pelas condições desumanas, muitos nem chegavam ao Brasil. Aqui, separados de suas famílias e de sua cultura, eram obrigados a servir seus senhores. Em relação às crianças esse processo era mais doloroso e penoso.

Na pesquisa intitulada “Criança escravas, crianças de escravos”, José Roberto de Góes e Manolo Florentino (2004) estudam a população escrava do Rio de Janeiro entre 1789 e 1830. Essa pesquisa se baseia em inventários ‘post-mortem’ dos proprietários falecidos nas áreas rurais daquela época.

De acordo com os inventários dos cativos do Brasil, poucos eram crianças. Nessa época existia uma taxa de mortalidade infantil que chegava a 80%, desses.

Aqueles que escapavam da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuíam nem pai nem mãe anotadas no inventário. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11anos, oito a cada dez. (GÓES; FLORENTINO, 2004, p. 180).

Para Góes e Florentino (2004), é preciso cautela na análise desses inventários: para eles existiam outros fatores que determinaram esse crescimento de crianças órfãs. As doações entre senhores e o processo de alforria eram alguns desses fatores.

Nesta, os sobreviventes não ficavam sós. Segundo os autores existiam uma rede de relação social escrava. Era possível que estas crianças tivessem uma tia, um irmão ou um avô. Essa extensão dependia da flutuação do tráfico atlântico daquela época sendo, na maioria dos casos, o grau de parentesco consangüíneo. De qualquer maneira a criança já teria um tio ou uma tia mesmo que não como consangüíneo ou até mesmo um padrinho o que era muito comum naquela época.

Os escravos puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e famílias. O batismo e a irmandade, mais do que incorporá-los ao rebanho de um Deus-Pai de filho branco, possibilitava refazer a vida pela criação de uma comunidade africana como não havia na própria África. (GÓES; FLORENTINO, 2004, p. 183).

As crianças escravas não ficavam entregues apenas aos cuidados dos padrinhos e da igreja. “Estas também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos” (GÓES; FLORENTINO, 2004, p. 184). Com quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves na fazenda, por volta de 12 anos meninos e meninas começavam a trazer profissões por sobrenome (Chico Roça, Rosa Costureira, Ana Mucama). Nesse contexto, as crianças desenvolviam seus serviços a custo de humilhações e da violência.

Mary Del Priore (2004) em sua pesquisa “O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império”, afirma que há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado, sobretudo porque esse período era marcado pela instabilidade e pela mobilidade populacional. Expressões como “Meúdos”, “ingênuos” e “infantes” fazem parte de documentos referentes à vida social na América portuguesa. Ela destaca que a infância na mentalidade coletiva era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e de esperança.

Galeano citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a ‘puerícia’ tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava até os 14 anos. A segunda idade chamada de adolescência, cuja qualidade era de ser ‘quente e seca’, perdurava dos 14 aos 25 anos. (DEL PRIORE, 2004, p.84)

Segundo a autora, na lógica de Galeano, o que hoje chamamos infância corresponderia aproximadamente à puerícia. Esta era dividida em três momentos no qual variava de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, o segundo ia até os sete anos, a partir do terceiro a criança ia trabalhar, ou estudar a domicílio, com preceptores ou na rede pública por meio das escolas régias.

Os recém-nascidos recebiam proteção desde os cuidados pessoais à alimentação, até no imaginário que ligava as doenças reais às crenças populares.

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram anciliares. Seu corpinho molengo era banhado em líquido espirituoso com vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado a pimenta com fins de cicatrização. (DEL PRIORE, 2004, p.86).

Outra grande preocupação era com a perda dessas crianças. A mortalidade infantil abrandou na segunda metade do século XVI, mas continuou impressionando; as formas mais comuns de doenças infantis eram mal de sete dias, sarna, impingem e sarampo entre outras – que eram combatidos com remédios de pouca eficácia.

As práticas religiosas que se estendiam à pequena infância eram difundidas na Europa e colônia portuguesa. O hábito de dar nome ao santo de proteção que presidisse o dia do nascimento ou o do batismo aos filhos se difundiu bem nessa época. O batismo consistia não somente num rito de purificação e de promessa de fidelidade ao credo católico, mas uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais. Segundo a autora, o amor materno deixou marcas profundas naquela época.

Não havia mãe que ao morrer não implorasse às irmãs, comadres e avós, que ‘olhassem’ por seus filhinhos, dando-lhes ‘estado’, ensinando-lhes ‘a ler, escrever e contar’ ou a ‘coser e lavar’. [...] Os mimos em torno da criança pequena estendia-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. (DEL PRIORE, 2004, p.96)

As risadas e os mimos revezavam-se com açoites e castigos físicos. A boa educação implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. O “amor de pai” deveria inspira-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalho nesta vida”. (DEL PRIORE, 2004, p.97)

Nas escolas jesuítas o lazer ficava por conta do banho de rio e no “ver correr as argolinhas”. Outras brincadeiras com miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para pesca eram comuns às crianças indígenas, além de outras brincadeiras como jogo do beliscão, o de virar bundacanastra e o jogo da peia-queimada. As crianças gostavam muito de ouvir e dançar ritmos, cantos e mímicas feitas de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre, mas repetidoras de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. (DEL PRIORE, 2004, p.98).

A formação da criança era acompanhada por uma preocupação pedagógica que tinha como objetivo transformar a criança em um adulto responsável. Desde cedo a criança deveria ser valorizada por meio da leitura e da escrita, bem como das bases da doutrina cristã.

Cartilhas de alfabetização e ensino da religião eram comumente usadas, tanto no aprendizado a domicílio, quanto naquele público. Sedimentando o

trabalho que já deveria ter sido feito pela mãe, na primeira fase da vida da criança, tais cartilhas voltavam à carga sobre tudo o que diz a respeito à vida espiritual. (DEL PRIORE, 2004, p.100)

Observa-se que no decorrer do século XVI ao XVII, pouco a pouco a preocupação pela criança vai tomando corpo. Inicialmente a preocupação era com a sua sobrevivência. No decorrer do século XVIII a criança é preparada para a vida social e surge uma preocupação educativa relacionada com a ordem psicológica e pedagógica. Tais preocupações são diferenciadas em classes sócias distintas.

Em sua pesquisa intitulada “Relações intelectuais e educação da infância na história”, Moysés Kuhlmann (2010) afirma que a partir do século XIX irá ocorrer um grande impulso à consolidação e à valorização da infância. Inicialmente essa preocupação se deu por aqueles que exerciam funções administrativas e cargos políticos, essas pessoas eram denominadas de intelectuais. Estes se comunicavam através de correspondências e viajavam a diferentes lugares para conhecer diferentes experiências institucionais com objetivo de implementar ações semelhantes aqui no Brasil. As principais referências eram trazidas da Europa principalmente de países como a Alemanha, França e Suécia:

[...] na visita que com Vossa Alteza fiz à Colônia de Orgeville, em França, bem como a outros asilos para crianças (creches) e jardins de infância, e antes disso, na prisão dos jovens detidos, em Paris, em cujas visitas Vossa Alteza lembrou-me imediatamente de aplicar no Brasil tais instituições. (CAMINHOÁ, 1883, apud KUHLMANN Jr. 2010, p.89)

Essa relação se amplia no último terço do século XIX através de associações e congressos nacionais e internacionais que reforçam a difusão de propostas institucionais e pedagógicas. “O kindergarten” de Fröebel tornou-se a principal referência institucional aqui no Brasil. Os intelectuais promotores da educação infantil faziam parte da maçonaria ou eram simpatizantes seguidores das

¹ CAMINHOÁ: Joaquim Monteiro nasceu na cidade de Salvador, em 1836, doutorou-se em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1858, e ocupou vários cargos importantes no Brasil na área de botânica. Fonte: Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930) Casa de Oswaldo Cruz

idéias de Krause e de Fourier, inspiradores da idéias de Fröebel que tiveram implicações no processo de difusão do jardim de infância.

A sociedade prefigurada por Krause buscava unir os homens acima de suas diferenças sexuais, profissionais, nacionais, religiosas – o que permitiria o desenvolvimento pleno do diferencial de cada indivíduo organicamente harmonizadas na totalidade superior da humanidade. [...] O caminho para esse projeto social passaria, em grande parte, pela educação harmônica e universalista, o que configuraria, segundo Álvares Lázaro, 'uma terceira via educativa'. (KUHLMANN JR., 2010, p. 90)

O espaço entre 1870 e 1920 caracteriza-se como um período de formulações de propostas e iniciativas educacionais no país. A partir desse momento as realizações em relação à infância ganharão mais expressão com o surgimento de uma legislação e a preocupação do Estado em formalizar ações que ampliem a demanda do trabalho intelectual em diferentes instâncias administrativas.

De acordo com Fúlvia Rosenberg (2010) até a década de 1970 o consenso era que apenas crianças órfãs e abandonadas deveriam ser cuidadas em instituições coletivas. Porém alguns acontecimentos como o reconhecimento social da criança pequena como sujeito de direito, a conquista da cidadania plena da mulher, o controle de natalidade e a participação da mulher no mercado de trabalho, tornaram-se imprescindíveis para o surgimento de um novo paradigma em relação ao cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil.

Verifica-se, no entanto, que apesar dos avanços, essas conquistas não foram suficientes. Para Rosenberg (2010) essas configurações se deram no plano superficial, pois o sistema brasileiro não estava preparado para acolher crianças tão pequenas, e, além disso, assumir a integração entre cuidar e educar.

Tensões e dissensos começam a aparecer no encaminhamento da LDB, na elaboração das diretrizes curriculares nacionais, na integração das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais, nas propostas dos Planos Nacionais de Educação, na elaboração, discussão e formatação da nova lei do Fundeb, bem como na prática cotidiana de implantação de creches e pré-escolas pelo país afora. (ROSEMBERG, 2010, p.173).

Apesar da Constituição de 1988 reconhecer, para a criança pequena, o direito à educação que também passa a ser um dever do Estado, as décadas de 1980 à

1990 caracteriza-se pela fragilidade de atender os direitos básicos de sua população.

De acordo com o que foi pesquisado, observa-se que a história da criança no Brasil é marcada pelo preconceito, abandono e exclusão. Desde o início da colonização houve uma diferenciação entre crianças segundo sua classe social com direitos e lugares diversos. Essas diferenças acompanham a história do Brasil e atravessaram a colônia, o império e a república.

Apesar dos avanços em relação à legislação no que tange ao reconhecimento de que a criança é um sujeito de direito, nota-se que existe um descaso histórico com as crianças pequenas. Esse descaso, no entanto, não se constitui via de regra para maioria da população, sobretudo de baixa renda. Experiências educativas que atendem e respeitem os direitos das crianças pequenas podem ser encontrada em diversos municípios do país.

A esse respeito pode-se citar como exemplo um estudo de caso da escola Comunitária Brilho do Cristal, apresentada por Rilmar Lopes da Silva em 2005 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em sua dissertação. “O teatro- Educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal”, a autora tem como objetivo sistematizar a prática pedagógica de Teatro-Educação enquanto componente curricular da escola, que está situada no Vale do Capão, Chapada Diamantina, Bahia. Além do referencial teórico, seu estudo está dividido em três etapas: O primeiro período que vai de 1990 a 1997, que narra a sua chegada e a sua proposta como coordenadora da escola; o segundo período que vai de 1998 a 2002 em que a autora teve que se ausentar, contudo as crianças e os professores continuaram o trabalho de forma autônoma, e o terceiro de 2002 a 2004 em que a autora regressa a Escola brilho do Cristal e sugere nova proposta teoricamente melhorada.

A escola atendia crianças na faixa etária de 03 a 13 anos, e propunha um currículo construído numa relação dialógica baseado na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Sua prática pedagógica valorizava todas as áreas do conhecimento acreditando na Arte enquanto área de conhecimento em que o teatro funcionou como ponte instrumento de todas as ações vivenciadas na escola. Seus profissionais eram compostos por uma equipe multidisciplinar dentre eles

administradoras, biólogas, psicólogos entre outros. O que se constitui numa experiência muito rica que se distancia das formas tradicionais de educação.

A partir de sua narrativa pode-se observar que para a autora propor e vivenciar uma proposta pedagógica, não se constitui apenas numa proposta isolada, mas na idealização de um projeto muito maior, numa perspectiva de formar cidadãos criativos, críticos, participativos e autônomos, independente de sua condição social.

2.2 CULTURA DA INFÂNCIA

O desenvolvimento dessa temática será iniciado pela apresentação de alguns conceitos fundamentais que irão fazer parte desta pesquisa, e em segundo momento apresentemos o conceito de cultura da infância, suas configurações e contribuições para o desenvolvimento social e cultural da criança.

De acordo com Laraia, (2005, p. 25), “o termo cultura que conhecemos hoje teve sua origem no final do século XVII, fruto de um termo germânico e de uma palavra francesa: “O termo germânico “Kultur” era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade enquanto que “civilization” é uma palavra francesa que se refere às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Taylor no vocábulo inglês “Culture”.

A origem da nossa palavra “cultura” encontra-se na língua latina. O radical da palavra é o verbo latino “colo” que tem o sentido original de “cultivar”. O vocábulo latino “cultus” (particípio de colo) tem inicialmente o sentido de cultura da terra.

De acordo com o dicionário Aurélio 2004 “Cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade.” (MINI AURÉLIO, 2004, P. 212)

Laraia (2005,) afirma que “cultura é o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2005, apud TAYLOR, 1932 p. 25).

Nesta definição pode-se perceber a cultura como totalidade imutável que não sofre nenhuma interferência; é transmitida de forma mecânica não sofre

nenhuma alteração. Isso ocorre tanto para os agentes transmissores quanto para os receptores dessa cultura.

Segundo a UNESCO a cultura pode hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além de artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 1982, apud GRUMAM, 2008, p.174).

A cultura é dinâmica se modifica constantemente, incorpora, abandona e mescla novos elementos e dá novos significados e representações sociais a cultura de cada grupo social. O conceito de cultura contém em si mesmo o universal e o particular. Está representada tanto no material quanto no simbólico, faz parte da realidade e passa pelo imaginário de cada um.

Estudos de Sarmiento (2006), pesquisador que estuda a infância à luz da sociologia, apontam que as culturas da infância são tão antigas quanto a infância; ela resulta do processo social de construção da infância da modernidade. De acordo com o autor, o conceito de cultura da infância vem sendo estabelecido pela Sociologia da Infância como categoria geracional. “Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção (sic) intencional, que são distintos de modos adultos de significação”. (SARMENTO, 2003, p.03).

Para ele a cultura da infância é historicamente produzida e são alteradas pelo processo histórico de recomposição e das condições sociais em que vivem as crianças.

Ao invés, as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças entre si e com os outros membros da sociedade. (SARMENTO, 2003, p. 04).

A relação particular que a criança estabelece com a linguagem, constitui base da especificidade das culturas infantis. Esta se desenvolve tanto nas instituições educacionais, quanto nas interações com a família e na comunidade.

Para Sarmiento (2003), a questão fundamental no estudo sobre as culturas da infância é a sua autonomia relativamente ao adulto.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (Sarmiento, 2003, p.12).

A esse respeito cita-se outro pesquisador que sustenta a autonomia das formas culturais da infância em relação ao adulto. Em sua pesquisa denominada “Reprodução interpretativa e cultura de pares”, William A. Corsaro (2005) utiliza o termo “cultura interpretativa” para designar o aspecto inovador de como a criança cria e participa de suas culturas para atender seus interesses.

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. (CORSARO, 2009, p. 31).

Desta maneira as crianças aprendem de forma criativa informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares com seus pares.

Corsaro define cultura de pares como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Para ele, a cultura da infância está relacionada ao mundo adulto na medida em que as suas interações se dão a partir da imitação e reconfiguração da ação do adulto para o mundo infantil. Contudo, essa imitação não se dá simplesmente pela forma de reprodução, como

² Cf. Carvalho (2009) a palavra “pares” significa parceiro de iguais e pode está relacionado não só a outra criança como também a um adulto.

um simples “copiar-colar”, mas na medida em que as crianças interpretam de forma criativa e significativa as informações do mundo em que a cerca e contribuem significativamente para produção e mudança cultural. Entre as formas culturais produzidas pelas crianças, a brincadeira é o principal pilar que fundamenta a cultura da infância.

Estudos apoiados em Brougère (1998) permitem afirmar que brincar é uma atividade dotada de significação social que necessita de aprendizagem. Para ele “brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como “brincar” a partir de um processo de designação e de interpretação complexo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Esse processo de designação varia no tempo e de acordo com as diferentes culturas. “O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

A criança começa a brincar desde a mais tenra idade. Com a sua mãe começa a inserir-se no jogo que é preexistente a figura da mãe. Desta maneira vê a sua mãe como um brinquedo ao invés de uma parceira. A seguir ela vai poder tornar-se parceira assumindo o mesmo papel da mãe nas brincadeiras. Assim, a criança reconhece certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, a inversão dos papéis, a repetição e a necessidade de um acordo entre parceiro.

A presença de uma cultura preexistente que defina o jogo torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada atividade lúdica. (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

A vivência da fantasia expressa nas brincadeiras revela interpretações que as crianças fazem do real. Desta forma ao se apropriarem da cultura que estão inseridas, podem recriar regras, padrões e reinventarem novas formas de atuar nos espaços em vivem.

De acordo com Corsaro (2009) pouca atenção tem sido dada à cultura lúdica ao brincar com seus companheiros. Para ele a brincadeira de faz de conta coletivo é uma atividade interativa e que não pertence a um indivíduo, mas um espaço criado

por ele e compartilhado por alguém. Para ele através da brincadeira as crianças compartilham saberes, acumulam tensões e contribuem ativamente para mudanças culturais além de participar de experiências ao se relacionar com diferentes tipos de pessoas.

Na intenção de promover um diálogo interdisciplinar pode-se tomar como referência o estudo de Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), denominado de Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. Nesta pesquisa as autoras afirmam que o desenvolvimento, como um processo de construção social, se dá nas e por meio das interações que cada pessoa, estabelece com outras pessoas desde o seu nascimento, em ambientes culturalmente organizados.

Conforme realiza com outras pessoas uma atividade de cuidado pessoal, de conversa, de exploração do meio, por exemplo, e especialmente nos momentos de brincadeira com os companheiros, a criança aprende a usar determinadas estratégias para memorizar, expressar-se, imaginar, solucionar problemas etc., que foram criadas pelos adultos e crianças com quem convive. Além disso, seus parceiros, em suas relações com ela, criam situações que lhe possibilitam aprender normas de agir e de se relacionar com outras pessoas. (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p.61).

De acordo com as autoras a brincadeira e o jogo num contexto de aprendizagem e desenvolvimento não existem apenas para a espécie humana: vários mamíferos utilizam a brincadeira para desenvolverem-se, o que é muito visível nos filhotes. Contudo, o jogo humano difere do jogo animal por requerer capacidade de comunicação em diferentes linguagens, para tomar decisões e criar novos significados.

Verifica-se que na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, esse diálogo pode ser convergente a uma perspectiva cultural anterior observada, jogos partilhados podem ser observados mesmo em bebês quando observa e imitam os movimentos dos parceiros mais experientes por meio de gestos corporais e vocais (WALLON, 1986).

Desde cedo os bebês apreciam brincar de esconde-esconde com as mães ou com outras pessoas que cuidam delas ou com quem estabelece um vínculo afetivo. Também quando interage com parceiros da mesma idade (ROSSETTI;

FERREIRA, 2007). Essa atividade interativa lhes possibilita assumir diferentes papéis ou posições no jogo que vai criar uma estrutura de interpretação e criação pela criança que vai introduzir-la ao mundo complexo de linguagem onde “fala de diferentes lugares para interlocutores diversos, com freqüente alternância de papéis” (ROSSETTI E OLIVEIRA, 2009 p. 62).

Esse modo de brincar irá conduzir a brincadeira da criança pequena com outras crianças e com os adultos a partir de um vínculo afetivo. Desta maneira ela irá explorar novas formas de conhecer o mundo de construir identidade e autonomia, desenvolver a capacidade de lidar com os símbolos e as diferentes linguagens. O modo de brincar com o outro vai se transformar de acordo com o parceiro e a situação que pode ser modificada a partir da idade e da experiência vivida.

Estudos em Vygotsky (1984) apontam que a brincadeira tem um importante papel na vida da criança. Neste exemplo as autoras tomam o brincar de faz-de-conta para designar a importante contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

O brincar de faz-de-conta, em especial, além de ser uma atividade essencialmente humana é recurso privilegiado de desenvolvimento na infância e mediador básico na formação da consciência pela criança (VYGOTSKY, 1984, apud. ROSSETTI E OLIVEIRA, 2009 p. 63)

Rossetti e Oliveira, 2009, citando Vygotsky 1984, afirmam que a brincadeira é marcada pelo diálogo com seus parceiros sendo estes humanos ou não (animais de estimação, bonecos outros objetos). Na linguagem do jogo simbólico criada pelas crianças dentro de uma atmosfera elas combinam elementos perceptuais, cognitivo e emocional, criam novos papéis e reorganiza novos espaços para a fantasia.

A comunicação interpessoal que caracteriza o faz-de-conta partilhado requer uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes, fazendo com que o desenrolar do enredo construído pelas interações de crianças sejam sempre imprevisível. (ibidem, p. 63).

Sendo assim, a brincadeira torna-se um espaço de novidade que possibilita a interação com as crianças e com seus pares.

Por meio do brincar e do faz- de- conta, as crianças buscam superar contradições motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com a regra com e a ficção, e pelo desejo de expressar um visão própria do real, embora por ele matizada (OLIVEIRA1998, apud ROSSETTI E OLIVEIRA, 2009 p. 63)

Essa visão reafirma a concepção de autores citados que fica evidente a importância da brincadeira para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança.

2.3 JOGOS TRADICIONAIS COMO FORMAS CULTURAIS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS

Entre as formas culturais produzidas pelas crianças, pode-se considerar os jogos tradicionais cuja memória da sua construção se perde no tempo e que são preservados e transmitidos pelas crianças.

De acordo com os estudos de Kishimoto (2009), o jogo tradicional é considerado como parte da cultura popular e guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não é oficial, é desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não é cristalizada, sofre transformações, e incorporações de criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Nesse contexto o jogo tradicional infantil assume algumas características como anonimato, tradição, transmissão oral, mudança e universalidade – estas duas últimas assentam-se pelo fato de que os povos antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaio e jogar pedrinhas. Hoje as crianças fazem quase da mesma maneira. Esses jogos foram transmitidos de geração a geração e muitos permanecem na memória infantil e são preservados em sua estrutura inicial, outros são modificados e receberam novos conteúdos. Os jogos tradicionais “têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (KISHIMOTO, 2009, p. 13).

De acordo com a autora, compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais requer investigação das raízes folclórica responsáveis pelo seu surgimento. Para ela em virtude da miscigenação dos três povos presentes aqui no

Brasil fica difícil precisar a contribuição específica dos brancos negros e índios nos jogos tradicionais infantis presentes no país. Assim a autora faz um estudo referente às contribuições dessas três etnias que vai do fim do século XIX ao início do século XX com o objetivo de resgatar os jogos presentes na tradição infantil do engenho de açúcar e nas tribos indígenas a partir do seu cotidiano, além de detectar a representação de infância presente nesses agrupamentos humanos, e o papel desempenhado pelos jogos infantis.

2.3.1. A influência dos portugueses

Kishimoto (2009), afirma que é bastante conhecida a influência dos portugueses através de versos, adivinhas e parlendas. O Lobisomem, a ³Moura Encantada, as Três Cidras do Amor entre outros, têm correspondência européia. As lendas das cucas, bichos-papões e bruxas contadas pelos avôs portugueses aos netos e pelas amas de leite acompanham a infância brasileira e penetram em seus jogos. Temos como exemplo o personagem papão identificado em Vitória do Espírito Santo no jogo de bolinha de gude. Observa-se que o jogo do papão transfere-se para o jogo tradicional da bolinha de gude, e ainda está presente nas brincadeiras das crianças principalmente do interior.

O jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar as três voltas será o papão, dispondo de poderes para matar seus adversários e tendo a vantagem de possuir ainda todas as imunidades. "(KISHIMOTO, 2009, p. 20)

As cantigas de roda são variações e confirmam que desde a colonização as crianças brasileiras são ninadas pelas cantigas de origem portuguesa. Podemos citar a canção “Rodrighinho” colhida pela autora em 1985 nas regiões do Amapá, Pernambuco e Rio de Janeiro, acompanhada pelos seguintes versos: “Rodrighinho,

³ As moiras ou mouras encantadas são espíritos, seres fantásticos com poderes sobrenaturais dos folclore português e galego. Origem: Wikipédia.

Rodriguinho, como ele vem, Todo requebradinho, Rodriguinho Namoradinho, Como ele vem, Todo requebradinho” (KISHIMOTO, 2009, p. 21).

Grande parte dos jogos tradicionais popularizado em todo o mundo como o jogo do saquinho, amarelinha, bolinha de gude entre outros, chegaram ao Brasil por intermédio dos portugueses. Dessa maneira os jogos tradicionais infantis foram incorporados à cultura lúdica brasileira, mas já se encontravam em antigas tradições européias. Posteriormente o Brasil foi recebendo novas influências que se misturaram a outros elementos culturais dos povos africanos e indígenas.

2. 3.2. A influência africana

A partir dos seus estudos em Câmara Cascudo (1958), Kishimoto (2009), afirma que identificar o folclore de origem africana no Brasil é tarefa complexa. Em relação aos jogos e brinquedos seria difícil identificá-los pelo conhecimento dos brinquedos em datas anteriores ao século XIX. Para ela, o contato de centenas de ano do menino africano com o europeu sofreu influência da sua cultura, além disso, há brinquedos universais como as bolas, as pequenas armas para simular caça, dança de roda e pescaria etc., presentes em qualquer cultura desde tempos imemoriais.

Ainda segundo a autora, a grande questão colocada pelo folclorista é se as crianças africanas do século XVI, trazida para o Brasil tiveram ambiente para repetir as brincadeiras do continente africano, ou aceitaram as locais vividas por outras crianças. A esse respeito sabe-se que a cultura infantil é veiculada livremente pela oralidade; como as crianças recém chegadas ao Brasil vinham de muitos lugares da África talvez provavelmente tenham encontrado barreiras na linguagem, dificultando o processo de transmissão. Outro agravante seria em relação ao registro já que foram poucos os viajantes que registraram os brinquedos dos meninos em geral e muito menos o do menino africano.

A criança africana aceitava depressa a lúdica que o ambiente lhe permitia. Servia-se do material mais próximo e brincava, talvez adotando a técnica africana ou adotando a local. Mas é na literatura oral que deixa a sua marca.

A mãe preta jamais deixara de transmitir às crianças as estórias de sua terra, o conto, as lendas, os mitos os deuses e animais encantados. Essa cultura oral evoluiu, aglutinou-se com outros elementos, mas deixou o traço marcante do africano. (CASCUDO, 1958, apud KISHIMOTO, 2009, p. 28).

Dessa maneira, se a mãe preta transmitiu aos filhos elementos culturais de sua cultura, provavelmente estes elementos continuaram presentes em sua infância.

Entre os brinquedos pesquisados por Cascudo (1958) estão aqueles que requerem a utilização de elementos da natureza para sua confecção, dentre eles a espingarda de talo de bananeira. A utilização de elementos naturais para confecção de brinquedos é uma prática universal e ainda hoje utilizada na África.

Muitos jogos encontrados em redutos de influência negra são demonstrados em obras de autores como Jose Veríssimo (1906), José Lins do Rego (1932), Gilberto Freyre (1933), entre outros que evidenciam o antagonismo entre senhores e escravos se refletiu também nos jogos infantis.

Compreender e identificar a infância representada neste texto (que é a dos tempos das casas-grandes, senzalas, dos canaviais e engenho de açúcar) e desses tempos requer análise da estrutura patriarcal, de um sistema econômico político e social a que está submetida à infância e os modos de vida na casa-grande, análise essa que de certa forma já foi descrita e refletida no início deste primeiro capítulo. Muitas tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos foram modificadas ou enriquecidas pela influência africana. Nas canções ninar, as mães - negras fizeram adaptações de acordo com as condições regionais e misturaram-nas às crenças indígenas.

O riacho de Moura encantada vira riacho de Mãe d'Água, e o mato fica povoado do bicho carrapato. Em vez do papão ou da coca, são as cabras cabriolas, boitatá, negros surrões, negos velhos, papa-figos e saci pererê que começam a rondar os telhados das casas grandes para pegar meninos chorões. (KISHIMOTO, 2009, p. 21).

Essas adaptações se solidificaram e continuam presentes até hoje no imaginário das crianças brasileiras. Muitas brincadeiras de faz de conta representavam a temática do cotidiano do menino de engenho, dentre elas a mais comum era aquela em que o menino negro servia como meio de transporte para o

menino branco. As brincadeiras de maltratar moleques – chicotinho queimado, quente frio e peia quente e a do belisco – continuam presentes na cultura infantil brasileira com algumas variações regionais de acordo com o estado e a região de origem. O gosto por brincadeiras violentas não parece restringir ao período da escravidão. Em todas as partes do mundo crianças e gostam de beliscar, morder. Em adolescentes deixar cicatrizes diante dos outros revela sentimentos força de vontade e valentia.

Em crianças pré- escolar levanta-se a hipótese de que o egocentrismo e a dificuldade de perceber o outro favorece as práticas acéticas. A violência dos jogos infantis na idade pré escolar tem ligação com as características do desenvolvimento etário das crianças. (KISHIMOTO, 2009, p. 46).

Além das relações de dominação de classe social estavam presentes as relações de gênero. As meninas negras representavam em suas brincadeiras o papel de serviçal e a menina branca o papel da administradora de negras escravas.

Além dessas temáticas podemos encontrar no texto várias referências em que estavam presentes as representações do cotidiano daquelas crianças. Kishimoto (2009) ressalta que muitos autores comentam de forma pesarosa o desaparecimento gradual desses jogos, mas para ela, o que houve foi uma mudança gradual no conteúdo e nas representações. "O brinquedo evolui ao ritmo das representações culturais que ele veicula". (BROUGÈRE, 1989, apud KISHIMOTO, 2009. Não há um desaparecimento dessas brincadeiras, há apenas mudança de representações introjetadas nessas brincadeiras em virtude da dinâmica colocada pelos processos históricos.

Os tipos de jogos que envolvem grupos ou elementos antagônicos continuam presentes, colocando personagens como monstros e figuras fantásticas ou futuristas, veiculadas pelos seriados televisivos. Fazem parte do imaginário infantil não só as histórias de bruxas, princesas, castelos e lobisomens, mas principalmente as figuras criadas pelos desenhos animados, pelos programas de televisão que diariamente permeiam o cotidiano infantil. (KISHIMOTO, 2009, p.57)

Essas brincadeiras, além de propiciar a socialização, permitem à criança a apropriação e representação de sua cultura na medida em que seleciona e amplia esses elementos imbuídos de significados para o mundo infantil.

Embora seja difícil apontar as influências específicas do povo negro nas origens de jogos e brincadeiras tradicionais existentes em nosso país, é relevante registrar que a história folclórica de cada povo se integra a outros elementos e os modificam de acordo com seus significados e a maneira lúdica que o ambiente lhe permite.

2.3.3 A influência indígena

De acordo com os estudos de Kishimoto (2009), verifica-se que os povos indígenas trouxeram várias contribuições para o folclore brasileiro. Essas podem ser vistas nas manifestações culturais como a culinária, remédio caseiro, utensílio doméstico e decoração, danças, contos e lendas que fazem parte do imaginário infantil. As brincadeiras do banho de rio e a imitação dos seres da natureza são consideradas como forma principal de lazer e perdura até os dias hoje.

Como observado, compreender as brincadeiras e recuperar o seu sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano no seu tempo e espaço. Nesse contexto, compreender os brinquedos e brincadeiras dos povos indígenas passa pelo tratamento dispensado à criança pelo adulto e da forma com que cada agrupamento dentro de suas especificidade entende o brincar e o seu significado para a criança indígena.

Treinar a caça e a pesca são as primeiras brincadeiras dos meninos indígenas. “O pai e o avô talham um arco com a flecha para as crianças a partir de dois ou três anos. Com arsenal ainda inofensivo a criança inicia seu treinamento, geralmente com galinhas e cachorros suas vítimas”. (KISHIMOTO, 2009, p. 66).

As meninas desde muito cedo auxiliam as suas mães nas atividades domésticas e também cuidam dos seus irmãos menores. Desta maneira, suas brincadeiras fazem parte deste universo que retratam o seu cotidiano. “Até na hora do descanso imitam suas mães carregando um fusozinho e fazendo suas pequenas tecelagens”. (KISHIMOTO, 2009, p. 66).

Kishimoto (2009), citando Koch-Grüberg (1976), afirma que o primeiro brinquedo do menino é o chocalho, depois quando começa a engatinhar brinca no chão com pedrinhas e pecinhas de madeira, cava areia e se diverte com insetos amarrado num fio. Quando maior começa a participar de sua vida circundante brinca com seu irmão maior de montar a cavalo.

O pião também é encontrado na cultura indígena, este feito de um fruto chamado totuma. Em ângulo reto, é atravessado por um palito de madeira, duro e vermelho que é fixado com um pouco de cera negra. Variantes de totuma são encontrados no alto do Rio Negro e são girados com as duas mãos.

Outros brinquedos e jogos como a matraca, jogo do fio conhecida como cama de gato, jogos de competição, de imitar os animais entre outros são observados na cultura indígena e também em outros povos. No entanto deve-se observar que cada povo juntamente com seus jogos tem crenças e significados que os acompanham. “Atirar com arco e fecha não é uma brincadeira, é um treino para a caça. Imitar animais são comportamentos místicos tanto de adultos como de crianças, reflexos de símbolos totônicos antigos”. (KISHIMOTO, 2009, p. 76). A brincadeira para esse povo é carregada de sentido. Ao mesmo tempo em que as crianças brincam se preparam para a vida.

Adultos e crianças cantam, dançam e brincam, cultivam suas atividades e trabalham para garantir sua sobrevivência. Os jogos e brincadeiras não pertencem somente ao mundo infantil, os seus significados são distintos de outras culturas nas quais as crianças se destacam do mundo adulto. No entanto, muitas dessas brincadeiras continuam presentes na cultura infantil das crianças de todo o Brasil.

2.4 MÍDIA E CULTURA DA INFÂNCIA

Na perspectiva de compreender a cultura da infância é de fundamental importância refletir e compreender a influência da mídia nesse contexto.

De acordo com os estudos de MOMO (2007), as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas da infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem esse período tido como próprio delas.

Para a autora, parece que os sentimentos de infância construídos pela Modernidade não condiz com as nossas vivências diárias das crianças de hoje, e não conduzem com a multiplicidade de formas com que a infância tem sido vivida e representada pela mídia em geral. (MOMO, 2007, p. 2). Ela acrescenta que esse o mundo contemporânea tem promovido novos entendimentos e sentimentos do que vem a ser a infância na modernidade. A partir do nexo entre cultura juvenil e a complexidade da mídia, estariam surgindo identidades totalmente novas.

A esse respeito a autora acrescenta que a existência de condições favoráveis para esta afirmação. Segundo ela entre as novas configurações do mundo contemporâneo, como o volume de informações e de imagens que passam por nós, a volatilidade dos bens materiais e culturais e a globalização de modos de vida e de consumo entre outros, são maneiras de configurar a cultura de forma que tudo possa ser transformado em mercadoria. Dessa maneira.

Em relação às crianças, as mudanças nas configurações culturais do mundo têm alterado a forma como se aprendia sobre a infância. Se no passado se aprendia a ser criança através da igreja, da família e da escola e de outras instituições modernas, na pós-modernidade o aprender a ser criança e a ideia que se tem de infância ampliou-se para além dessas instituições. Cada vez mais as crianças aprendem o que é viver a infância por meio da mídia e do consumo. (MOMO, 2007, p.02)

Assim, pode-se observar que há uma interferência cada vez mais forte da mídia na cultura infantil, que levam pesquisadores a afirmar que “a cultura infantil hoje é inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001 apud MOMO, 2007, p. 02).

Nesse contexto, a escola torna-se o palco principal em que as identidades e subjetividades das crianças são forjadas, para dar visibilidade ao consumo e ao espetáculo. De acordo com MOMO (idem) a criança não consome apenas no sentido material, mas também de significados e representações. A forma com que as crianças vão à escola aproxima-se dos significados e representações que promovem desejos e processos de identificação, ao posto em circulação do mundo atual. Significados estes, que partem pela busca de pertencer a uma cultura globalmente reconhecida de consumidores de artefato em voga na mídia. O que as

crianças levam para a escola, e o que desejam levar é o que consideram valioso facilmente reconhecido e desejado, publicamente valioso, facilmente reconhecido e desejado (ibidem, p.04)

As crianças mostram que é possível ser consumidor quase sem dinheiro, apenas experimentando a vida através da TV ou da rede midiática. Estas mobilizam seus desejos, estimula a imaginação e cria significados que são compartilhados com outras crianças. As crianças utilizam variadas táticas para participar da cultura do consumo, compra de versões da original, fazem trocas e recebem doações.

Outra forma de busca pelo auto-valorização e pertencimento à sociedade do consumo à prática do corpo visível é.

O apelo midiático e comercial institui modas relativas ao corpo que vão “da ponta do dedão ao último fio do cabelo” [...] A modificação corporal é imposta pelos padrões de beleza e juventude produzidos nas sociedades ocidentais contemporâneas, fazendo com que as pessoas não meçam para atingi-los. (MOMO, 2007, p. 08)

Tais condições causam grandes instabilidades nas pedagogias e no modo de como a escola vai repensar suas práticas educativas a partir desse contexto de significações e modos próprios e característicos de como a criança na pós-modernidade atua na sua comunidade via cultura do consumo.

Em outra perspectiva, Sarmiento (2002), afirma que tanto a cultura escolar como os produtos do mercado só se conseguem transmitir e difundir de modo bem sucedido quando se compatibilizarem com as condições específicas de recepção pelas crianças. Para o autor, a eficácia dos produtos industriais deve-se à empatia que consegue estabelecer com seus consumidores.

Dos filmes Disney às cartas pokemom e da boneca Barbie às consolas de Matell verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos. (SARMENTO, 2002, p. 06)

Conforme observado na pesquisa de Momo (2007), para as crianças objetos, brinquedos e outros produtos tornam-se referência no mercado infantil pelo valor simbólico que lhe é associado e que em larga medida se sobrepõe ao seu

potencial lúdico. Porém, “o uso a que se prestam pelas crianças está em linha de convergência com o desejo e as possibilidades de fruição infantil” (SARMENTO, 2002, p. 06).

As crianças não são apenas receptoras passivas, acríticas e reprodutivas dessa cultura do consumo. Ainda que se estabeleça essa relação empática, com o mercado industrial, essa recepção é criativa, interpretativa e crítica das receptivas mensagens. Sendo assim a análise simbólica dos produtos da indústria e do mercado cultural torna-se insuficiente para a análise da cultura da infância na contemporaneidade.

III CAPÍTULO

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil no Brasil até a década de 1970 caracterizou-se pelo atendimento assistencialista que era dispensado as crianças órfãos, abandonadas de famílias problemáticas. A partir da década de 1980 à medida que foram surgindo novas transformações sociais e novas concepções sobre a infância essa concepção passa a ser revista. Rosemberg (2010). Hoje, com algumas variações, percebe-se que as práticas educativas de modo geral ainda são cercadas de cuidados, sobretudo para as crianças de 0 a 3 anos ou como um tempo de preparação para os anos iniciais da educação básica para as crianças de 4 a 5 anos. Bacelar (2009).

Com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e outros ordenamentos, introduziu uma série de inovações em relação a Educação Básica, e com o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, que integra a creches junto com a pré-escola nos sistemas de ensino. Esta Lei no seu artigo 29 determina que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996)

Esta lei abre espaço para a elaboração de novos documentos para orientar o funcionamento da educação infantil e garantir sua qualidade. Percebe-se também, os avanços significativos no campo das políticas públicas e das pesquisas na área da infância.

No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009), verifica-se que em termos legais a educação infantil está voltada para uma concepção de respeito a criança. Ela é vista como um ser que precisa ser atendido a partir de suas

especificidades e em diversos aspectos. A primeira parte denominada “Esta creche respeita a criança” contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, dentre elas direito à brincadeira, à atenção individual a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante ao contato com a natureza direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Não basta apenas a brincadeira ou o cuidado, as instituições de Educação Infantil precisam assegurar a educação em sua integridade partindo do pressuposto de que a criança hoje se constitui um sujeito de direito. É indispensável que em suas atividades diárias as crianças possam exercer seus direitos como pequenos cidadãos, e ao mesmo tempo em que se desenvolvem e se preparam para os anos iniciais da educação básica.

1.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à Lei 9.394/96 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Formação Continuada vem sendo, atualmente, um tema privilegiado pelos pesquisadores da área de formação de professores. A demanda se dá em virtude da atuação dos professores da Educação Básica nos cursos de Pós-Graduação, seja por uma necessidade de refletir sobre sua prática e/ou buscar ferramentas metodológicas para o dia a dia do seu trabalho em sala de aula, ou também por exigência do seu empregador (as redes de ensino municipal e estadual).

Após a promulgação da LDB n.º 9.394/96, essa preocupação atingiu as professoras da educação infantil, uma vez que a exigência é que todos os docentes da Educação Básica sejam formados em Nível Superior e para aqueles que não

possuem qualificação necessária o município deve criar programas de formação. Plano Nacional de Educação (200)

Considerando as especificidades da educação infantil as críticas a tais programas refletem muitas vezes inadequações do processo formativo destes profissionais. Garanhani (2010) afirma que no Brasil, em sua maioria o profissional de educação infantil ainda não apresenta qualificação profissional satisfatória. Ao observar a tabela à abaixo extraída do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que trata do número de professores na pré-escola com curso específico para atuação na pré-escola, pode-se ilustrar a afirmação da autora.

Tabela 1. Número de Professores na Pré-Escola com Curso Específico de Pré-Escola (formação continuada), segundo cada Região Geográfica do Brasil, em 2009.

Fonte: MEC/ Inep.2009

Região Geográfica	Professores na Pré escola		
	Quantidade	Com Curso Específico	Sem Curso Específico
Norte	20.776	561	20.215
Nordeste	82.713	2.156	80.557
Sudeste	104.120	5.293	98.827
Sul	34.561	4.097	30.464
Centro-Oeste	16.055	960	15.095
Total	258.225	13.067	245.158

Conforme os dados pode-se perceber que algumas regiões do país, como Nordeste e Sudeste, destacam-se pela falta de uma qualificação tão necessária a estes profissionais.

Para Garanhani (idem) essa situação expõe o profissional de educação infantil tanto como categoria profissional tanto quanto em diversidade de nomes que se atribui a este profissional: pajem, recreacionista, monitora entre outros.

Aqui no Brasil, como já vimos, ainda estamos muito longe de podermos contar com o corpo de profissionais realmente competentes atuando nas diversas instituições públicas ou privadas espalhadas pelo país. A grande maioria dos que possuem escolaridade mais elevada (mesmo que não tenham se beneficiado com estudos especializados na área) assumem postos de direção, coordenação, supervisão ou assessoria, enquanto não se exige quase nada em termos de formação daquela que passa mais tempo passa com as crianças e que exercem influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos, formação de personalidade. (GARANHANI, 2010, p. 188).

De acordo com a fala da autora e dos dados da tabela percebe-se que não há um investimento ou empenho para a formação desse profissional que trabalha na Educação infantil.

Dentre as transformações ocorridas no século XX, foram criadas as escolas e outras instituições com a responsabilidade de educar, que também assumia a função de cuidar. Na década de 1980 como resultados da forte mobilização dos movimentos sociais surgiram às creches para acolher e cuidar das crianças pequenas no Brasil. Inicialmente para muitas instituições o “cuidar” era destinado às crianças das classes populares e o educar era direcionado à população mais abastada. Essa visão vem sendo combatida e questionada por muitos estudiosos da área da infância.

Atualmente existe uma compreensão que cuidar e educar estão associados, estas se referem tanto ao cuidado físico quanto ao acolhimento sensível, a garantia do conforto e segurança, a orientação entre outros, sobre isto tomemos como exemplo a definição dos Referenciais curriculares nacional para educação infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. (Referencial curricular nacional para educação infantil. Vol. 1, 1998, p. 23 e 24)

Sendo assim, cuidar e educar são dimensões que estão associadas a toda prática do educador, nela inclui o acolhimento e o olhar sensível, a garantia do conforto e segurança, a orientação e apresentação do mundo, sociedade e da cultura, da aprendizagem da autonomia e do tratamento sem discriminação de qualquer tipo, pois toda criança tem direito de aprender em um ambiente seguro e rico de conhecimento.

Nessa perspectiva a formação continuada do profissional em Educação Infantil tem se tornado um dos temas discutidos dentre aqueles relacionados ao cuidado e à educação de crianças pequenas em ambientes coletivos.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orienta a formulação de políticas, incluindo educacionais que além de outras, trata da formação de professores e demais profissionais da Educação. Nela, as crianças são vistas como sujeitos históricos e de direitos que se desenvolvem a partir das interações, entre pares e nas práticas cotidianas por a ela disponibilizadas.

Desse entendimento se estabelece a importância da formação da pessoa que educa. De acordo com Feitosa (2009), os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Esse é o momento em que o educador pode refletir sobre sua prática docente cotidiana e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

Enquanto instrumento de valorização do trabalho, realização pessoal e profissional.

Deve contribuir para que o educador infantil possa construir uma profissionalidade específica relativa aos aspectos diferenciadores das crianças pequenas. Os programas de formação continuada deverão ser implementadas de maneira a promover a reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar, em espaços que além de estudar, os educadores possam discutir valores, partilhar saberes, questionar condições, rever seu próprio papel.(Orientações Curriculares para a Educação Infantil,2008, Camaçari-Ba)

No entanto, é preciso englobar na formação destes profissionais, questões que envolvam as necessidades formativas tanto do aluno, quanto a do professor sendo este um profissional ativo autor e transformador de sua própria prática.

Kuhlmann Jr. (2003), afirma que a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidar e educar adquire sentido quando toma a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam, partindo da especificidade do ser criança nas suas diversas formas de manifestação, viabilizando a constante reflexão da docência.

É necessário que a política de formação continuada em cada instituição possa se desenvolver a partir da necessidade de construção do conhecimento do professor, quanto dos alunos. Deve caminhar numa perspectiva em que uma proposta de formação parta da criança pequena e das suas necessidades. O que exigiria desse profissional compreender que a criança possui “cem linguagens” e para esta criança conhecer o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia o brincar, o movimento, as artes, as ciências, a música a matemática e que para ela a brincadeira é uma forma de linguagem. Nessa relação considerar práticas pedagógicas como praticas sociais que permite a interação entre professor e aluno em seus contextos econômicos, políticos, sociais e culturais as quais pertencem.

1.2 SABER DOCENTE, DIMENSÕES DA DOCÊNCIA E CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa perspectiva de atender as demandas que a sociedade coloca sobre a formação de professores da Educação Infantil e sobre o seu contexto de intervenção, é necessário refletir e dimensionar esta relação entre a formação e os saberes que estes profissionais mobilizam em sua prática docentes.

O caráter dinâmico e provisório presente na sociedade contemporânea têm exigido ao professor se manter em constante atualização acerca do seu campo de

atuação. Isto tem gerado crises na formação inicial, pois esta passa a ser incipiente face as demandas provenientes dos mais variados contextos. Dessa incipiência surge uma lacuna no que diz respeito à abordagem do profissional de Educação infantil em ação, bem como as representações e significações que permeiam a sua prática profissional.

Buscando minimizar este distanciamento e no decorrer do seu processo de trabalho pedagógico é que o professor necessita adquirir e construir um conjunto de conhecimentos úteis, que ele acessa durante a sua própria ação, na possibilidade de conseguir dar conta do seu processo de intervenção. A esse conjunto de conhecimento se denomina de saber docente “como um saber plural, formado por saberes provenientes de várias fontes. (Tardif, 2002, apud Garanhani, 2010, p. 189). Ou seja, saberes pessoais provenientes da família, no ambiente social da vida e da educação; da formação escolar primária, secundária; da formação profissional para o magistério, formação de professores, estágios e cursos, provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, e da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A complexidade da educação infantil reflete a maneira pela qual a criança aprende e se desenvolve. Nesse sentido o alargamento das responsabilidades das educadoras de crianças pequenas aponta características necessárias a esta função.

Apoiada em Canário (1996), Tardif (2002) e outros estudiosos, Garanhani (2010), elabora seus estudos sobre saberes, características e especificidades do professor de educação infantil. Segundo a autora a relação com o saber é uma relação com o meio, que deve ser feita a partir das dimensões epistêmica e identitária.

Na dimensão epistêmica ela discute três formas de relação que o sujeito exerce com o saber: a primeira como uma atividade de apropriação de um saber que não se possui; a segunda relacionada a aprender a dominar o objeto e a terceira é aquela em que o sujeito aprende a apropriar-se do objeto de uma forma intersubjetiva. A dimensão identitária está pautada na história do sujeito, suas relações com os outros, referências, percepções de vida, a imagem que tem de si e a que quer dar de si. Nesse contexto, para abordar as características e especificidades do professor de educação infantil é necessário levar em

consideração seu perfil profissional, sua formação, a instituição em que está inserido e suas ações e relações nesse contexto.

Na tentativa de contribuir para a discussão e ampliar esse debate a Garanhani (idem) recorre a proposições de Canário (1996) que reconfigura o profissional professor em quatro dimensões:

Primeira dimensão: o professor como um analista simbólico, que significa encará-lo como um solucionador de problemas em um contexto marcado pela complexidade e incerteza. “Estão sempre a experimentar e trabalhar em equipes discute com pares, elaboram conceitos e estratégia, escrevem propostas projetos e relatórios”. (GARANHANI, 2010 p. 193).

Ser professor de educação infantil nessa dimensão é ir além de conhecer estudos e saber sobre a criança proporcionando vivências e atividades para cada fase de vida. É conhecer e compreender que criança está em sua responsabilidade pedagógica, seu contexto sócio cultural e ter clareza dos aspectos que configuram sua prática docente para esta criança.

Segunda dimensão: o professor é profissional da relação, a sua atividade profissional é marcada pela relação face a face com o aluno. “É entender que toda criança tem um corpo e uma história pessoal”. Que o desenvolvimento infantil ocorre na complexa dinâmica de uma cultura na qual a professora e a criança estão inseridas”. (GARANHANI, 2010 p. 193). É acolher e estar atenta, é respeitar as individualidades, as diferenças e condições que cada criança apresenta para interação com outros, é desenvolver a escuta, o afeto e o limite.

Terceira dimensão: o professor é um artesão, o professor como artesão é um o inventor de práticas. É inventar e reinventar, com as crianças, práticas que mobilizem saberes provenientes da cultura de sua infância. O professor é mais do que transmissor de informação e reproduzidor de práticas, ele compreende que é na interação desses saberes com elementos da cultura infantil que se desenvolve a prática docente.

Quarta dimensão: o professor é um construtor de sentidos, o professor que atua na educação infantil como construtora precisa estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como as linguagens corporal, artística, oral escrita entre outras, que se traduzem em ferramentas para

que ela possa ensinar e expressar sua compreensão sobre situação prática ou fatos que vivencia.

Estas especificidades permitem caracterizar as singularidades tanto na docência da educação infantil, quanto na profissão, que derivam de algumas características e especificidades da criança pequena como a globalidade da criança, características da tarefa do educador, relação com os pais, outros profissionais, escola e comunidade e a integração destas dimensões considerando a diversidade de tarefas desejáveis a este profissional.

Quando se ensina uma criança a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis e /ou caneta e pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras, está se apropriando de ferramentas que permitirão que ela se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada. (GARANHANI, 2010 p. 196).

Mais do que isso, a docência na educação infantil exige uma simbiose que deve se dá por meio da interação, e de um olhar que vá além das técnicas e dos conceitos. Ao ponto de perceber que estas crianças em seu jeito de expressar-se produzem saberes e compartilha-os no meio em que está inserido. Que em suas práticas educativas, o professor além de ter domínio nos campos de conhecimentos precisa saber se apropriar e fazer uso desses conhecimentos em sala de aula.

1.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURA DA INFÂNCIA

Como foi abordado no início deste capítulo sobre a importância da Educação infantil sintonizada com os princípios da infância, é de grande relevância discutir sobre práticas pedagógicas vinculadas à cultura da infância.

Vimos que a formação do profissional que está com essa criança é de suma importância para o seu desenvolvimento e de sua prática em sala de aula. No entanto esse profissional de forma isolada não pode garantir nem dar conta de todas as demandas existentes em uma instituição escolar, ele precisa de condições objetivas.

Ou seja, para que ele exerça seu profissionalismo é necessário que se invista na sua profissionalização.

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (Libaneo, 2004, p.118)

Nesse sentido para que se tenha a qualidade desejada é preciso que todos os envolvidos nessa ação: gestores, educadores e o poder público, assumam sua parte nesse processo e, desta maneira, propiciem um ambiente de aprendizagem favorável que compreenda a dimensão humana, estruturação e organização do espaço, e nesse sentido trabalhar a partir de demandas existentes na contemporaneidade.

Defendendo que as práticas pedagógicas comprometidas com a cultura da infância na escola que acolhe, respeita e promove a criança é relevante considerar o que diz a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) no seu Art. 9º, que trata das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Esta propõe como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do outro; possibilite as crianças experiências de narrativas apreciação e interação com a linguagem; incentivo a curiosidade; a interação das crianças com a diversidade artística; a utilização recursos tecnológicos e midiáticos, entre outros. Na organização do tempo pedagógico, nas instituições de educação infantil é importante que o professor inclua atividades que contemplem essas dimensões.

1.3.1 O brincar como eixo norteador

Na intenção de não perder o foco da discussão selecionou-se apenas algumas categorias dentro desses eixos temáticos, para aprofundar a importância dessas práticas em sala de aula.

Historicamente, o jogo, o brinquedo e as brincadeiras representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças. O direito de brincar está garantido a criança e faz parte do processo de construção e formulação dos Direitos Naturais do homem e do Cidadão elaborado a partir do séculos XVII e XVIII. (Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2008, Camaçari-Ba)

O Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU sinaliza que: "Toda criança tem o direito ao descanso e ao lazer, e a participar de atividades de jogo e recreação, apropriadas à sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes". (A Convenção sobre os Direitos da Criança, Adaptada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990). No Brasil o Estatuto da criança e do adolescente (1990) em seu artigo 16 que trata do direito a liberdade, compreende brincar, praticar esportes e divertir-se; como integrante do direito a liberdade.

Diversos estudos comprovam que o a brincadeira é principal forma de expressão da infância, onde a criança aprende e viver sua cultura. (Brougère, 1998, Corsaro, 2009, e Kishimoto, 2009).

O brincar coloca a criança na presença de reproduções, tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas duplicando diversos tipos de realidades presentes. Os brinquedos podem incorporar imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados de TV, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. Ao brincar a criança representa papéis presentes em sua cultura que vão envolvendo em graus de conhecimento

Nas brincadeiras de faz de conta as crianças vivenciam os jogos dramáticos nos quais elas inventam seus próprios roteiros, exercitam o diálogo e fazem negociações. Nessas vivências desenvolve habilidade, trabalham os valores de sua comunidade e toca em aspectos emocionais dos personagens envolvidos. No jogo de regras a criança vai aprendendo a competir de forma ética, a vencer e a perder, desta maneira vai criando maneiras de trabalhar sua relação em diferentes situações e meio social.

As brincadeiras tradicionais, por ser importante herança cultural, devem ser incluídas e estimuladas nas práticas em sala de aula, estas, guardam séculos de riqueza e sabedoria popular. O imaginário infantil deve guardar e a riqueza folclórica, com que as lendas os contos e os seres místicos que habitam as regiões do nosso país, como herança acumulados dos povos indígenas, negros e brancos, e serem valorizadas como traços que marcam a pluralidade cultural brasileira.

Para Kishimoto (2009), se quisermos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras, de nossa cultura, e dessa maneira elevar o imaginário infantil de nossas crianças.

Nesse contexto é de suma importância que a escola ofereça um espaço adequado para que a criança possa brincar. No entanto sabemos que essa não é uma realidade para a maioria das instituições de educação Infantil do nosso país. Para essa dificuldade uma das alternativas seria a implantação das brinquedotecas para essas instituições.

Pois como afirma Magalhães e Pontes (2002)

Nossa sociedade tem monopolizado, cada vez mais cedo, as crianças para atividades dirigidas; sempre vigiadas e guiadas por objetivos que visam a atingir os resultados determinados pelos adultos. [...] Também deve-se considerar que os espaços livres, os quais antes as crianças usavam para brincar, estão sendo ocupados por fábricas, edifícios, postos de gasolina, carros, etc. (MAGALHÃES E PONTES, 2002, APUD CAIUBY, 1989 P. 235)

A ocupação do espaço e uma supervalorização da escolarização precoce, para responder às exigências mercadológicas, propiciaram um esmagamento do tempo da criança a ela direcionando deveres e afazeres. Entende-se que uma alternativa para lidar com essa situação e proporcionar à criança formas de lidar com e seu mundo, seria a possibilidade de implantação de brinquedotecas nessas escolas.

A brinquedoteca resgata o brincar espontâneo, elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança; sua criatividade propicia aprendizagem, enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias e resgata valores e costumes culturais e de brinquedos tradicionais. Para os educadores é a oportunidade de interagirem ludicamente com os seus alunos, constituir um espaço para a investigação do brinquedo, da brincadeira e das interações infantis e o momento do registro. Magalhães e Pontes (2002).

Cabe ao poder público compreender a importância dessa ação e garantir ao professor condição para que ele possa desenvolver em sua prática pedagógica ações que garantam o direito de brincar, tão bem propagado nos documentos oficiais.

1.3.2 A música e o movimento

A música está presente em todas as culturas, nas mais variadas situações como festas e comemorações religiosas, cívicas ou políticas. Presente nas diversas comunidades humana a música é tocada e dançada segundo as tradições e cultura de cada povo. Desde muito cedo a criança tem contato com a música, participando de sua cultura e através da transmissão oral começa a construir seu repertório e levando-o mais tarde para a escola.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções que muitas vezes são acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico, muitas vezes confeccionados com material inadequado e com qualidade sonora deficiente o que reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às

atividades de criação ou às questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidade expressivas. Como resposta a essa situação

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo [...] de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (RCNEI, 1988, p. 48)

Nesse sentido a escola deve compreender a música como linguagem e forma de conhecimento onde as integrações entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, possam ser objetivos permeados em suas práticas educativas, bem como a promoção de interação social e cultural, trazidas pelas crianças confirmam caráter significativo à linguagem musical.

Aliado à música, o movimento torna-se um momento de fluidez e ampliação da linguagem corporal. De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, “O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. (RCNEI,v.3 1998, p.15)

De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, “O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. (RCNEI, v.3 1998, p.15)

Desde bebê as crianças se movimentam, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo, através de gestos mobilizam atenção dos adultos e interagem cada vez mais com o mundo. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos. Desta maneira amplia gradativamente suas possibilidades de movimento o uso significativo de gestos e posturas corporais.

A linguagem corporal é abordada e valorizada de forma diferenciada em cada cultura. A expressividade da criança pelo movimento é marcada pela cultura do seu grupo e pela sua maneira pessoal. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e

movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas e ao mesmo tempo produzindo uma nova cultura corporal.

É muito comum que, em algumas práticas educativas procurem suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades, rígidas restrições posturais para se impor a disciplina e a ordem. No entanto:

As conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido. (RCNEI, 1998, p.17)

O movimento para a criança pequena vai além do mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. Través do movimento criança se expressa e se comunica por meio dos gestos, das mímicas faciais e interage utilizando o apoio do corpo. “Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades” (RCNEI, V. 3 1998, p.17).

O trabalho com o movimento corporal em sala de aula deve se dá através de atividades prazerosas e estímulos adequados. Cabe a escola disponibilizar espaços adequados para que as crianças possam construí seu repertório de movimentos e se instrumentalizar para agir sobre o ambiente para expressar movimento de acordo com os traços culturais a qual pertencem

1.3.3 Expressão oral e escrita

Neste eixo, optamos pela prática da leitura.que como atividade prazerosa é de fundamental importância para o desenvolvimento da imaginação, da percepção da estética e da formação intelectual. Estudos em Jacoby (2003) permitem afirmar que nos primeiros dez anos de vida a leitura ou a audição de narrativas potencializa determinadas áreas do cérebro responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade oral e verbal da criança. Conexões entre os neurônios relacionados a esta área se

formam nas primeiras semanas de gestação. A capacidade verbal e oral que a criança terá ao crescer está diretamente ligada ao estímulo nessa fase de vida pela exposição a linguagem lida, escrita ou cantada.

Nesse contexto cabe à escola se manter como intermediadora entre a leitura, literatura e o leitor não só o professor que deve ter acesso ao acervo artístico literário, mas também a criança num espaço destinado a esse fim onde a fantasia, o encantamento e o desejo de ler um livro possam ser despertados nesse sentido.

A roda de leitura promove desde cedo o ingresso das crianças no mundo das letras. Através delas as crianças vão conhecendo as diversas formas de narrativas: os contos tradicionais de fadas, contos populares brasileiros e de outras culturas, os autores da literatura infantil, peças de teatro etc. Conhecem também a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. (Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2008, Camaçari-Ba)

O trabalho contínuo com a leitura alimenta a imaginação da criança e desperta para o prazer da leitura. As bibliotecas também podem ser um espaço em que as práticas pedagógicas se desenvolvam, pois a biblioteca escolar é a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, ao lado do acervo de classe e das atividades de leitura. Fragoso (2002)

De acordo com Fragoso (idem) a biblioteca possui duas funções primordiais a educativa e a cultural. Na a função educativa, ela representa um reforço à ação do aluno e do professor. No primeiro, desenvolve habilidade de estudo independente, agindo como instrumento de auto-educação, motivando a uma busca do conhecimento, incrementando a leitura e ainda auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. No segundo a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular. Na função cultural, a biblioteca torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas idéias acerca do mundo. Pode

contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente à leitura e, em certa medida, participar das ações da comunidade

O uso da biblioteca envolve educadores crianças, e a comunidade escolar. Desta maneira, este espaço deve proporcionar ao seu público uma convivência harmoniosa com o mundo das idéias e da informação. (Fragoso 2002).

É pesaroso saber que diante dessa riqueza de possibilidades que pode proporcionar uma biblioteca, ainda o Brasil não dispõe de uma quantidade de bibliotecas suficiente para atender essa demanda “constatamos que as escolas enfrentam inúmeras dificuldades para organizar uma biblioteca, manter - mesmo precariamente - as que existem ou ainda para tentar integrá-las no processo educacional.” (FRAGOSO, 2002, p.126). No entanto fica essa contribuição para que as instituições e possam repensar em sua prática possibilidade de implantação e qualificação de bibliotecas em seus espaços escolares.

1.3.4 A artes visuais

Estudos pautados nos RCNEI (1998) permitem afirmar que as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos a e realidade. O contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais, que estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso, ao pintar os objetos até mesmo seu próprio corpo, a criança utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história tem ocorrido mais como uma expressão massificadora do que como um lugar de criação e expressão. Ainda são comuns as práticas de colorir desenhos em folhas mimeografadas, exercícios de coordenação com bolinhas de papel crepom, e memorização de letras e números desconsiderando o potencial criativo da criança.

Pesquisas desenvolvidas a partir do começo início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o

desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. A partir dessas referências, autores formularam princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. Tais princípios reconhecem a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva., Tais orientações trouxeram importantes contribuições para que se valorizasse a produção criadora infantil.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da sua cultura, seja por meio de materiais com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Nesse contexto defende-se que a vivência das artes visuais estejam presentes nas práticas educativas e que devam assentar-se no respeito pelas características e singularidade de cada faixa etária a nível de conhecimento, onde possam integrar o pensamento, a sensibilidade e a imaginação, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativa da criança.

1.3.6 conhecimento social e matemático

Neste eixo trataremos da importância do uso de equipamentos e materiais tecnológicos nas classes de Educação Infantil, bem como a necessidade de se trabalhar os conhecimentos lógicos matemáticos articulados com outros eixos temáticos neste segmento.

Isso decorre pela relevância no desenvolvimento e na influência que exerce sobre o comportamento social cultura da criança, e pela sua pertinência na atualidade. Ao considerar que as crianças da atualidade já nascem mergulhadas num mundo significativamente pelo desenvolvimento da tecnologia e em especial pelos meios de comunicação, surge, a reflexão sobre o papel da escola e das formas como ela vem conduzindo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é seu dever preparar indivíduos críticos, aptos a exercer funções necessárias ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido é de grande relevância a reflexão sobre a realidade do uso dos equipamentos midiáticos e tecnológicos na prática educativa da escola, o seu

potencial e o tipo de influência que estes podem exercer sobre as crianças. De acordo com Lopes (2005)

O uso dos Meios Eletrônicos Interativos e de ambientes de autoria pode proporcionar, além do contato com as tecnologias, a possibilidade de expressão do pensamento, criação e imaginação, tornando assim o aprendizado mais prazeroso, possibilitando que a criança torne-se criadora de conhecimento e não apenas receptora de informações. (LOPES, 2005, p. 03)

Assim, ao possibilitar as crianças o uso de ferramentas tecnológicas de modo criativo desde a educação infantil estamos ampliando seu potencial e ampliando a possibilidade de formar indivíduos mais criativos, que estão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade.

Para Lopes (2005) o uso dos meios eletrônicos e interativos pode ser fonte de motivação para as crianças, pois podem possibilitar a realização de atividades criativas e interativas, ampliando as estratégias para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, melhorando a desempenho da criança em vários aspectos, desde o afetivo até o intelectual.

Nesse sentido é importante que a escola disponha de material que possa proporcionar esse trabalho. A partir de vários recursos tecnológicos dispostos em um ambiente, a criança poderá criar seu cenário, inserir novos objetos e construir associar novos sons, além de utilizar o recurso de gravação para gravar sua própria voz, narrar sua história, ou de registrar e apreciar situações vividas pelo grupo como as cantigas as danças, suas brincadeiras e outras produções

No entanto torna-se necessária uma análise crítica sobre, como e quando utilizar tais recursos na educação infantil. Educadores dispostos a integrarem-se aos novos tempos utilizam estes instrumentos apenas por modismo ou para compor um cenário instituído pela educação contemporânea sem mensurar o quanto pode ser benéfico ou não a utilização destes equipamentos em sala de aula.

Contudo, não seria interessante conduzir uma discussão em torno da “fragilidade” da criança ou da falta de criticidade do adulto diante do que poder da mídia ou dos recursos tecnológicos. Há de se considerar que diante desse contexto

incluir nas práticas educativas os meios tecnológicos e de comunicação, podem ser ferramentas que potencializem e valorizem as crianças, suas culturas e suas produções. Para que nos seus espaços de elaboração e resignificação possam viver experiências emancipadoras baseadas na ética e pelo respeito de cada um.

As noções matemáticas são construídas pelas crianças a partir das experiências e nas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados.

Nesse sentido as situações do cotidiano oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. (RCNEI, V. 3, 1988, p. 218)

No conhecimento matemático a base fundamental é a criança, nele a criança pensa criticamente sobre suas próprias idéias e a do outro. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo e apresentado de forma interdisciplinar para que as crianças possam interessar-se, e fazer relações sobre várias áreas do conhecimento e sobre tudo saber utilizá-las no seu cotidiano.

ANÁLISE DE DADOS

Este estudo teve como objetivo compreender como a literatura especializada em educação infantil tem interpretado a questão da cultura da infância na escola. Para tanto, esta pesquisa foi organizada a partir das seguintes categorias: concepções de infância, e concepção de cultura da infância.

Pela polissemia dos conceitos encontrados, foram selecionadas algumas definições, e escolhidos alguns autores como Áries (2006), Kramer (2006) e Kuhlmann Jr. (2010), pela relevância de suas publicações na atualidade e pela pertinência do assunto em questão. A partir desses estudos, pode-se concluir que o conceito de infância sofre modificações de acordo com a época, concepção do adulto referente à criança, e o contexto social em que a criança está inserida.

Ariès (2006), baseado nos seus estudos sobre a história social da criança e da família entre os séculos XI e XIII nos apresenta uma concepção de criança e de infância que antecede a que nos conhecemos na atualidade. Nela as crianças são vistas apenas como seres biológicos com necessidade de proteção e disciplina. A infância era considerada como apenas uma fase da vida que não necessitava guardar na memória.

Para Kuhlmann Jr. (2010), a infância tem significado genérico, e como qualquer outra fase de vida esse significado sofre interferência em função das transformações sociais. Para ele, a preocupação com a infância já existia antes da idade moderna.

O conceito de Kramer (2006), extrapola o conceito de criança universal e considera a sua diversidade social econômica e cultural:

Deve-se partir do princípio de que as crianças. (nativas ou imigradas, ricas, ou pobres, brancas ou negras) tinham e (e têm) modos de vidas e inserção, social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. (KRAMER, 2006, p. 20)

Nesta pesquisa assumimos o conceito que considera a infância na pluralidade de suas configurações, e dispensa concepções que a caracterizem como uma categoria universal. Nesse conceito reconhecemos a infância em diferentes

contextos, privilegiando, a questão econômica e social, constituindo assim, representações, imaginário e características desses sujeitos.

O estudo acerca do conceito de cultura da infância partiu de diferentes concepções tendo como principais autores Sarmiento (2003), Momo (2007), e Corsaro (2009).

Corsaro (2009) define cultura de pares como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus ⁴pares” A partir das brincadeiras as crianças interagem com o mundo e com o outro vivenciam diferentes experiências. Deste modo, à medida que as crianças interpretam de forma criativa e significativa as informações do mundo em que as cercam contribuem ativamente para mudança cultura de sua comunidade.

Momo (2007) considera que “a cultura infantil hoje é inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001 apud MOMO, 2007, p. 02). Para ela as identidades e subjetividades das crianças são forjadas para dar visibilidade ao consumo e ao espetáculo. Nesse contexto, a escola torna-se o palco principal onde os brinquedos e objetos levados pelas crianças são permeados por representações e significados referenciados pela mídia.

Diante dos conceitos já citados, assumimos o conceito de cultura da infância definido por Sarmiento (2003) como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos de modos adulto de significação”. Desse conceito entende-se que o autor ao considerar a criança como um sujeito autônomo, criativo e produtor de cultura, respeita questões inerentes a sua especificidade enquanto criança que são constituídas de representações, imaginários, sonhos, brincadeiras, afetos e conteúdos culturais próprios de sua infância.

Nesse contexto podemos elencar algumas características da cultura da infância presentes na pesquisa que se realizou. Estas se referem aos modos de interpretação da realidade, que são diferentes do modo de pensar do adulto; construção da autonomia, que não estão subordinadas a lógica formal do mundo

⁴ Cf. Carvalho (2009) a palavra “ pares” significa parceiro de iguais e pode está relacionado não só a outra criança como também a um adulto.

adulto, nela as crianças ao se apropriarem de sua cultura, recriam regras e reinventam novas formas de atuar nos espaços em que vivem, tendo a brincadeira, como elemento norteador que fundamenta a cultura da infância. Nesse sentido o lúdico coloca a criança na presença das produções culturais, através da brincadeira a criança reconstrói o mundo, ou seja, transforma o fictício em realidade o que a permite viver de forma favorável de acordo com sua necessidade.

Outra questão que se faz presente de modo implícito nesse conceito, e que deve ser considerado é que muitas vezes as crianças vivenciam a cultura da infância mediada pelo adulto, no entanto estas não perdem a singularidade de suas ações. Por mais que haja interferência do adulto na ação da criança, esta não perde seu modo de significação.

Ao considerar a criança como produtora de cultura com modos de interpretação e significação da realidade, diferente do modo de pensar do mundo adulto, é de fundamental importância que se proponha uma prática educativa que valorize a criança e sua infância. Estas práticas devem responder ao princípio de equidade e oportunidade para todas as crianças independente de seu gênero, etnia, classe social ou poder econômico. E que o olhar sensível do educador seja ponte para estas realizações.

Neste sentido é de suma importância que os professores de educação infantil, ancorados nessa perspectiva, encontrem na literatura especializada deste segmento e na sua prática docente, subsídios que valorizem a cultura da infância e possa relacioná-la às suas práticas docentes .

No entanto, essa tarefa não pode ser dada exclusivamente ao professor, cabe a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem e principalmente ao poder público garantir condições objetivas para que essas ações se concretizem no chão da escola de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta monografia que se constituiu em uma tarefa árdua e ao mesmo tempo rica em aprendizagem e conhecimento, levou-me a algumas reflexões sobre a questão da cultura da infância e o reconhecimento sociocultural da singularidade da criança em sala de aula.

Dos argumentos aqui utilizados para defender o que se produziu podemos fazer algumas considerações:

Através de uma síntese histórica objetivou-se resgatar a importância do acesso a informações sobre o conceito de infância e de criança em diferentes épocas e contextos. Dessa síntese pode-se concluir que a infância tem significado genérico e esse significado se dá em torno das transformações sociais. Nesse sentido é de fundamental importância que o professor, ao lidar com as crianças em sala de aula, esteja atento não só para as singularidades de cada criança como também para o contexto em que ela está inserida.

No decorrer do trabalho houveram alguns argumentos que justificaram a importância de considerar a cultura da infância nas práticas educativas escolares: o primeiro deles seria considerar a criança como um ser sócio-histórico e cultural, capaz de produzir cultura. Ao assumir essa característica o professor precisa lançar um novo olhar sobre a criança que está sobre a sua mediação, e reconfigurar toda a sua prática educativa em sala de aula.

Outro argumento presente no texto relaciona-se às formas culturais produzidas pelas crianças, a brincadeira é o principal pilar que fundamenta a cultura da infância. Desta forma ao se apropriarem da cultura que estão inseridas, podem recriar regras, padrões e reinventarem novas formas de atuar nos espaços em vivem. Nesse contexto, resgatar as brincadeiras e os jogos tradicionais torna-se urgente para que a criança possa desenvolver suas representações e construções em sala de aula. É preciso que a criança tenha em seus espaços educativos, momentos felizes, prazerosos e que a brincadeira seja um espaço de desenvolvimento, um lugar de criação, um direito adquirido e respeitado.

Também, no percurso deste estudo pôde-se constatar questões que ainda precisam ser superadas em relação à educação infantil. O caráter assistencialista

que a caracterizou ao longo da história, ainda perdura em algumas instituições educativas. No entanto, apesar dessa constatação, ainda pode-se encontrar experiências educativas que se desenvolvem com objetivos que valorizam e respeitam as culturas da infância.

Outra observação recai para a legislação relacionada à educação infantil vigente em nosso país. Chegou-se a compreensão de que o Brasil dispõe de uma legislação avançada na área de Educação Infantil. O destaque vai para a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de acesso a pesquisas internacionais e produções nacionais. No entanto, essa legislação não garante o cumprimento de direitos reconhecidos. Nesse sentido é necessário em novo ordenamento que perpassa a criação de leis e garantam as conquistas legais através das políticas públicas e de condições objetivas para que essas leis possam se concretizar de fato no chão das instituições escolares de educação infantil de todo o Brasil.

Um ponto que merece destaque é a concepção do profissional que está diretamente com a criança. No que se refere à formação continuada destes profissionais, constatou-se que em algumas regiões do país, como o Nordeste e o Sudeste destacam-se pela falta de uma qualificação tão necessária a estes profissionais, o que compromete a qualidade desse serviço para as crianças, sobretudo para aquelas das classes menos favorecidas. O acesso a tais programas deveria constituir-se como direitos adquiridos por estes profissionais no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional, no entanto essa prática ainda está longe de ser alcançada em sua totalidade. É necessário que a política de formação continuada seja encarada com mais seriedade e que possa se desenvolver a partir da necessidade de construção do conhecimento tanto do professor, quanto dos alunos. Nessa relação considerar práticas pedagógicas como práticas sociais que permite a interação entre professor e aluno em seus contextos econômicos, políticos, sociais e culturais as quais pertencem.

O caráter dinâmico e provisório presente na sociedade contemporânea têm exigido do professor se que mantenha em constante atualização acerca do seu campo de intervenção. No seu relacionamento cotidiano com os seus educandos é importante que o professor além do conhecimento técnico, indispensável ao seu

campo de atuação, mobilizes saberes adquiridos durante sua formação pessoal, social e sobretudo durante sua prática docente . Não basta a técnica é preciso fundir saberes que podem ser mobilizados a partir de uma dimensão epistêmica e também identitária.

No que se refere às práticas educativas relacionadas à cultura da infância, percebo que pesquisadores juntamente com o poder público têm se colocado de forma coerente, reflexiva e entusiasmada para com essa concepção. Esse conjunto pode contribuir para que cada vez mais as escolas de educação infantil adquiram características coerentes com sua clientela. Espero que cada vez mais possamos trilhar caminhos de reflexões e formulações que levem a alcançar cada vez mais práticas educativas que valorizem a cultura da infância .

E ao concluir, não considero essa pesquisa finalizada, acredito que existem outras vertentes que podem ampliar e aprofundar essa investigação. Muitos são os caminhos percorridos. Desejo que o leitor ao entrar em contato com esta pesquisa sinta-se convidado a trilhar os caminhos aqui dispostos e ao trilhá-los, sinta-se instigado a descobrir novas possibilidades.

REFÊRENCIAS

ARIÈS, Philippe: **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

Bittar, Marisa e JÚNIOR, Amarílio Ferreira **Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI**.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

Disponível em <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em 06 de Agosto de 2010.

BROUGÈRE, Gilles: **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARCELAR, Vera Lúcia da encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador. EDUFBA, 2009.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**.

6º. ed. Brasília: MEC/ SEB, 2009 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/.pdf>.

Acesso em: 01 de Novembro de 2010.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Fernanda Müller e Ana Mª Almeida Carvalhor. Orgs. Contexto, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: História das crianças no Brasil. Org. Maria Del Priore. 4. Ed. São Paulo. Contexto, 2004.

DEL PRIORE, Maria. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: História das crianças no Brasil. Org. Maria Del Priore. 4. Ed. São Paulo. Contexto, 2004.

VEIGA, Cíntia Greive. **As crianças na história da educação**. In. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Org. Gisele de Souza. São Paulo. Contexto, 2010.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Brasília, 1998

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em <http://dici.ibict.br/> Acesso em 12 de Outubro de 2010.

GARANHANI, Camargo Marynelma. **A docência na educação infantil**. In. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Org. Gisele de Souza. São Paulo. Contexto, 2010.

GÓES, José Roberto de e FLORENTINO, Manolo. **Criança escravas, crianças de escravos**. In: História das crianças no Brasil. Org. Maria Del Priore. 4. Ed. São Paulo. Contexto, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Teorias de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUMAN, Marcelo: **A UNESCO e as políticas culturais no Brasil**. Políticas culturais em revista, 2 (1), p.174-186, 2008.

INEP, Sinopse e estatísticas: **Número de Professores na Pré-Escola com Curso Específico de Pré-Escola (formação continuada), segundo cada Região Geográfica do Brasil, em 2009**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse>. Acesso em 25 de Outubro de 2010.

KRAMER, **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____, **Infância e sociedade: o conceito de infância**. In. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. Sônia Kramer. 8º Ed. S. Paulo. Cortez, 2006.

Kuhlmann Jr, Moysés, **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Moysés Kuhlmann Junior. Porto Alegre: 5º Ed. Mediação, 2010.

_____, **Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história**. In. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Org. Gisele de Souza. São Paulo. Contexto, 2010.

_____, Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

KISHIMOTO, Tituzo Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a brincadeira**. 15ª.ed., Petrópolis. Vozes, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos. 7ed. S. Paulo. Atlas, 2010.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia. Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino e PONTES, Fernando agosto Ramos. **Criação e Manutenção de Brinquedotecas: Reflexões Acerca do Desenvolvimento de Parcerias**. In. Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol.15. nº 01 Porto Alegre 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20 de Novembro de 2010

MOMO, Mariângela. **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**

Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em 18 de Setembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 1994.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2008, Camaçari-Ba.

PEREIRA, Andréia Regina e LOPES Roseli de Deus. **Legal: Um ambiente de autoria para a educação infantil apoiada em meios eletrônicos interativos**. XVI Simpósio Brasileiro de Informática na educação. SBIE – UFJF- 2005. Disponível em: ceie-sbc.tempsite.pdf. Acesso em 06 de novembro de 2010.

REDIN, Euclides e MÜLLER Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre. Mediação, 2007.

Referencial curricular nacional para educação infantil. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, 1998.

_____, Vol. 2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, 1998.

_____, Vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, 1998.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 03 de Novembro de 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós Fundeb: avanços e tensões**. In. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Org. Gisele de Souza. São Paulo. Contexto, 2010.

ROSSETTI- FERREIRA, M^a Clotilde e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento**. In. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Fernanda Müller e Ana M^a Almeida Carvalhor. Orgs. Contexto, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância** (Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho). Jogos na guerra¹. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em 25 de Agosto de 2010.

_____, Manuel Jacinto. **As culturas da infância: Nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Cadernos de Educação, 2003. Disponível em: titosena.fortunecity.com. Acesso em 25 de Agosto de 2010.

SILVA, Rilmar Lopes da. **O teatro- Educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

TASSINARI, Antonella. **Concepções de infância no Brasil**. Disponível em <ftp://neppi.ucd.br>. pdf. Acesso em 03 de Agosto de 2010