



Criança, sociedade e cultura no/do campo no contexto amazônico

Coleção

*Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico*

*Agda Monteiro de Souza
Karen Rayane Medeiros da Silva*



editora
UEA



**CRIANÇA, SOCIEDADE E CULTURA NO/DO CAMPO NO
CONTEXTO AMAZÔNICO**

**AGDA MONTEIRO DE SOUZA
KAREN RAYANE MEDEIROS DA SILVA**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas
André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlisom Sousa Ferreira
**Pró-reitor de Extensão e Assuntos
Comunitários**

Isaque dos Santos Sousa
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância - NEAD

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro
Coordenadora Geral NEAd/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil – UAB
Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
**Coordenadora do Curso e do Núcleo de
Educação do Campo, das Águas e das
Florestas da Escola Normal
Superior/UEA**

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de
Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira

Anna Lemos

Revisão e preparação de textos

Clarice Martins

Nicole Rocha

Rebekah Pereira

Produção de capa

Sindell Amazonas

Finalização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

S729c

2025

Souza, Agda Monteiro de

Criança, sociedade e cultura no/do campo no contexto amazônico /

Agda Monteiro de Souza, Karen Rayane Medeiros da Silva. – Manaus
(AM): Editora UEA, 2025.

83 p. [E-book].

Formato PDF

ISBN 978-85-7883-783-9

Inclui referências bibliográficas

1. Infância-Aspectos socioculturais-Amazônia. 2. Sociologia da
infância. I. Silva, Karen Rayane Medeiros da. II. Título

CDU 1997 – 305-053.2(811.3)

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota/CRB 484



*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil

CEP 69050-010 | +55 92 38784463

editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: TECENDO CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A Licenciatura em Pedagogia do Campo, traz temas com o foco nas discussões sobre a Educação na Amazônia e ao mesmo tempo, cria oportunidades para a troca de experiências, dialógicas de intercâmbio e produção de conhecimentos com ênfases nos fundamentos epistêmicos relativos à pesquisa e ao ensino, da produção dos professores e estudantes. Visa também oferecer aos professores oportunidades de formação continuada por meio das discussões sobre pesquisas no campo da educação, mais especificamente, na formação de professores, de modo a estimular docentes e discentes a se envolverem com as reflexões científicas articuladas às suas práticas pedagógicas construídas no processo, mediados por diferentes contextos.

Este livro no formato de E-book intitulado Criança, Sociedade e Cultura no/do Campo no Contexto Amazônico faz parte da coleção *Educação do campo, das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico*, tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. Traz a produção didático-pedagógica visando socializar as pesquisas realizadas no Curso de Pedagogia do Campo, desenvolvido na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) através do convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mediado na UEA pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O curso de Pedagogia do Campo, originário da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Carauari, nasce das demandas do estado do Amazonas, originadas da reivindicação de populações de comunidades ribeirinhas, mediadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá, em um movimento rico de articulação entre universidade e sociedade.

Este processo foi se constituindo, a partir de experiências realizadas com a contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC), com foco na formação de professores, alicerçada numa perspectiva teórico-prático, permeada pelo processo dialógico em diferentes instâncias em que destacamos o Comitê Estadual da Educação do Campo e o Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior.

Neste sentido, o curso, sendo uma experiência em construção, aponta preocupações na formação de professores frente a realidade dos contextos ribeirinhos amazônicos, delineando os recortes epistêmicos direcionados pelos princípios da Educação do Campo em seu desenho curricular em que a pesquisa, ensino e extensão são eixos articuladores no desenvolvimento do currículo, em estratégias multidisciplinares visando à formação docente, em suas dinâmicas educativas escolar e sua gestão e os processos educativos comunitários. Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminhar, entendendo que uma proposta de formação não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos reflexões e ações concretas na formação de professores com desdobramentos desta na ação da educação básica no contexto amazônico.

Acreditamos ainda que com uma perspectiva de formação pautada em um currículo contextualizado, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, é possível resistir e lutar sempre por uma formação que enuncie outras possibilidades e operações possíveis por dentro de normativas que trazem a lógica de um currículo comum, contorcendo-as e desarticulando a ideia desse comum homogêneo que não existe em lugar nenhum, e em especial no campo amazônico que para nós se configura um campo de movimentos incomuns de saberes por entre rios e florestas que escapam do padrão normativo.

Os processos formativos na nossa realidade amazônica precisam ser contextualizados com as nossas demandas específicas, que não estão vinculados, necessariamente, ao sujeito camponês, ou camponês, e sim relacionados com as construções históricas dos povos originários, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, coletores, dentre outros, que vivem nas diferentes Amazônias.

Concluimos a apresentação desta produção, que se constitui como tessituras de ideias e práticas no campo da formação de professores na Amazônia, caracterizado pelos povos das florestas e dos rios, que a partir do trabalho, trazem os elementos teórico-práticos que possibilitam a reflexão acerca da nossa realidade e das contradições presentes em nossos cotidianos, trazendo elementos para um processo de novas significações, na defesa de uma escola pública popular.

Prof^a. Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa

Prof^a. Dr^a. Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
APRESENTAÇÃO	7
UNIDADE I	8
1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA ..	8
OS CONCEITOS DE INFÂNCIA E CRIANÇA	9
AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CULTURAL BRASILEIRO	22
CRIANÇAS E AS CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DO CAMPO	30
UNIDADE 2.....	37
2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL.....	37
AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NOS TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS.....	37
A EDUCAÇÃO DE CRIANÇA E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO DO/NO CAMPO.....	41
A CULTURA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS.....	46
UNIDADE 3.....	55
3. A CULTURA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS	55
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CULTURA DAS INFÂNCIAS, CULTURA DE PARES E O BRINCAR DAS CRIANÇAS	55
CULTURAS INFANTIS: AS CRIANÇAS, O BRINCAR E AS PRÁTICAS SOCIAIS	62
A CONDIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS DO CAMPO	66
REFERÊNCIAS.....	73

APRESENTAÇÃO

Caro (a) estudante, seja bem-vindo (a)!

Você está iniciando o estudo de um novo componente curricular, Criança, Sociedade e Cultura no/do Campo no Contexto Amazônico. Esse componente curricular é de suma importância no Curso de Pedagogia do Campo, pois será trabalhada a Criança, Sociedade e Cultura no/do Campo no Contexto Amazônico para a construção os diversos saberes, os quais embasarão os estudos e construção de um olhar crítico para as infâncias e crianças no contexto do campo amazônico.

Os conteúdos foram cuidadosamente escolhidos para agregar conhecimento ao curso em questão. Assim, na primeira unidade será tratada os fundamentos epistemológicos sobre criança e infâncias, destacando os conceitos de infância e criança, assim como as crianças e as infâncias no contexto cultural brasileiro e, também as crianças e as culturas infantis no contexto do campo.

Na segunda unidade, será apresentada a infância, educação e diversidade sociocultural, em especial as crianças e as infâncias nos territórios amazônicos, a educação de criança e a diversidade sociocultural no contexto do/no campo e a cultura escolar e sua influência na educação das crianças em contextos culturais diversos.

Na última unidade procura-se apresentar a cultura escolar e sua influência na educação das crianças em contextos culturais diversos, discutindo as políticas para a educação infantil no contexto brasileiro e as culturas das infâncias, cultura de pares e o brincar das crianças e as práticas sociais, desvelando a condição social das crianças do campo em contexto amazônico.

UNIDADE I

1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA

“Cabe a nós, educadores, reconhecer a importância que existe na forma de expressão dos pequenos, valorizando cada gesto, cada sorriso, cada choro, bem como sabendo ouvir falas, suas perguntas, suas descobertas [...]” (Rosa; Lopes, 2014, p. 62).

Nas últimas décadas, a infância tem sido alvo de estudos por diversas áreas do conhecimento, entretanto, com abordagens, enfoques e métodos que se divergem, concebendo, assim, distintas imagens sociais dos pequenos.

Sarmiento e Pinto (1997), Silva, Pasuch e Silva (2012), Sirota (2001), Kuhlmann Jr. (2015), Costa e Mello (2017), Souza (2018), dentre outros, mencionam algumas áreas dos saberes contemporâneos que estudam a criança, citando algumas, se tem a antropologia médica, por exemplo, economia, sociologia da educação, sociologia da infância, psicologia, educação, educação infantil do campo, educação infantil histórico-cultural, e outros, que explicam variedades temáticas. Assim, a visão que se tem da infância é algo historicamente construído, por isso é que se percebe as contradições em relação ao sentimento de infância no percurso de cada momento histórico que vão da indiferença aos cuidados e educação dos pequenos.

Entretanto, a sociologia da infância, a educação infantil histórico-cultural/histórico-crítica e a educação infantil do campo, buscam dar visibilidade à criança e à infância em seu contexto sociocultural e, refutam os vieses biologistas ou desenvolvimentistas que definem a infância como um período transitório e de maturação para a vida na idade adulta e a criança como ator social a-histórico e sem cultura (Sarmiento, 2004; Pinto, 1997; Sarmiento; Pinto, 1997; Silva; Pasuch; Silva, 2012; Kuhlmann Jr., 2000, 2015; Costa; Mello, 2017; Andrade, 2010; Silva, Silva, Martins, 2013).

Segundo Faria (2006), Sarmiento (2005) e Barbosa (2009), respectivamente, a evolução dos estudos com a crianças podem estar associados a três fatores: primeiro, é que a inserção da educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica possibilita compreender o fazer das crianças em contextos escolares, entre seus pares, organizados intencionalmente, por adultos, fora do contexto familiar; segundo, em função

das transformações acadêmico-científicas na área da sociologia da infância a nível mundial; e terceiro, devido às instituições de educação infantil serem um espaço privilegiado de socialização de relações intrageracionais e intergeracionais, isto é, entre as crianças com adultos e crianças entre si.

Nessa obra, a abordagem será fundamentada nos pressupostos teóricos-epistemológicos da Sociologia da Infância que concebe a criança como ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio, a infância (Sarmiento, 2004, 2005, 2007; Abramowicks, Oliveira, 2010; Pinto, Sarmiento, 1997).

OS CONCEITOS DE INFÂNCIA E CRIANÇA

Explicitam Corazza (2002), Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Abramowicz e Oliveira (2010) que historicamente as concepções construídas a respeito da infância, tanto esclarecem quanto ocultam a realidade sociocultural das crianças, pois tais concepções foram construídas sob um olhar adultocêntrico. Para os autores, se faz necessário romper com estes modelos construídos sobre a infância e, se deve avançar nas pesquisas a partir do ponto de vista dos pequenos, ou seja, fazer pesquisa com a criança e não mais sobre a criança.

Corroborando Kuhlmann Jr. (2015, p. 30, grifo nosso) que a criança não escreve sua história, por isso, enfatiza o pesquisador que “a história da criança é [tem sido] uma história sobre a criança, [...] adultos pesquisando e escrevendo sobre elas”. Nesse sentido, os pesquisadores da sociologia da infância reiteram a necessidade de escrever sobre a infância e a criança a partir do ponto de vista da criança e não sobre o que se pensa dela.

A história da infância, está interrelacionada com a história da educação infantil, história da assistência às crianças, bem como as políticas públicas e as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas e práticas de educação da criança menor de 6 anos de idade (Kuhlmann Jr., 2015; Azevedo, 2013; Oliveira, 2007; Silva, Pasuch, Silva, 2012).

Para Sarmiento (2001, 2004, 2005, 2007) e Sarmiento e Pinto (1997) apesar do avanço nos estudos da pequena infância, a concepção predominante no quadro teórico, no presente momento, é a ideia de infância como construção social preconizada pelo pesquisador Philippe Ariès (1981), um historiador francês que é criticado por alguns estudiosos que tanto consideram sua pesquisa linearizada quanto a metodologia limitada

a um determinado contexto social europeu, da classe alta e, portanto, não condiz com a realidade das camadas populares, tampouco de outras nações. Afirmam os críticos de Ariès que o historiador fez uma pesquisa iconográfica com seguimentos sociais abastados e, não necessariamente, a mesma realidade pudesse ocorrer com as classes populares urbanas e camponesas.

Mesmo que muitos estudos sinalizem que a pesquisa de Ariès realizada nos anos 1960 contribuiu para deslanchar os estudos envolvendo o grupo social infância, Kuhlmann Jr. (2015) e Azevedo (2013) explicitam que várias outras pesquisas realizadas no mesmo período foram publicadas tanto na historiografia inglesa quanto francesa, estadunidense e italiana que, impulsionaram os estudos a respeito da infância, portanto, a preocupação com esse segmento social não ocorreu somente e/ou a partir da obra de Ariès, além do que, na história da educação, os discursos pedagógicos de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, dentre outros, contribuíram com os estudos a respeito da infância.

Andrade (2010, p. 48) afirma que “apesar de algumas críticas serem tecidas a análise iconográfica realizada por Ariès”, sua pesquisa é um marco para se compreender que a infância é uma categoria do mundo moderno e tal categoria não pode ser entendida fora da história da família e nem das relações de produção, apesar de não ser tão e somente estas duas categorias.

Na obra de Ariès (1981) intitulada *História social da criança e da família*, oriunda de uma pesquisa realizada nos anos 1960, focada principalmente na iconografia, o autor sustenta a tese que até a sociedade medieval, a qual ele toma como gênese de sua pesquisa, não existia o sentimento de infância e as crianças eram tratadas como um adulto em miniatura [Figura 1] ou, como sugere Del Priore (2013, p. 10), “adulto em gestação”.

O termo infância origina-se do latim e significa a incapacidade de falar ou falar por si e, que apesar do termo ser atribuído ao período da primeira infância, estende-se, também, até aos sete anos de idade, momento em que se estabelece a idade da razão (Kuhlmann Jr. 2000, 2015; Ariès, 1981; Azevedo, 2013).

Figura 1: Idade Média - pintura de crianças como um mini adulto



Fonte: Anthony van Dyck (1599-1641), *The Five Eldest Children of Charles I* - 267 - Windsor Castle

Reitera Ariès (1981) que, não é que as crianças pequenas “fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”, tratava-se de não se ter consciência da particularidade infantil, particularidade esta que, a distinguísse do adolescente, do jovem ou de um adulto (p. 99). Naquele contexto, não existia um estilo de vida que incluísse roupas, músicas e literatura infantis, evidencia o pesquisador.

Ainda segundo Ariès (1981, p. 6 e 99), por falta de tal consciência sobre a particularidade infantil, quando a criança “tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”, tanto é que, na época, o mundo dos adultos era composto tanto por crianças quanto por jovens de pouca idade, reitera o pesquisador, cuja idade se dava quando ela superava a fase da mortalidade infantil, que girava em torno dos sete anos de idade.

Para Corazza (2002), não é que se trata de falta de sentimento ou que a criança não existisse no período da Antiguidade e início da Idade Moderna, na realidade, explica

¹ Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

a autora, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada criança” (p. 81).

Ariès (1981) descreve que quando as crianças adentravam no mundo adulto, trabalhavam como artífices ou em atividades domésticas fora do âmbito familiar e, desvelou que as mesmas usavam vestimentas iguais aos adultos e, isso pode ser conferido “na arte, na iconografia e na religião” dos séculos XIV a XVII. Contudo, existia diferença de vestimenta entre classes sociais, pois os pequenos das classes abastadas tinham vestimentas diferentes dos adultos, enquanto que, as crianças do campo e das áreas periféricas urbanas não tinham a mesma sorte, até porque, nesse momento histórico, os trajés tinham importância social (Ariès, 1981, p. 100), importância esta que, quem vivia nas periferias e nos campos, não tinham.

Corroborando Andrade (2010) que as crianças que trabalhavam eram as das camadas populares enfatizando que:

Aqueles que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta (p. 49).

Explicita Ariès (1981, p. 22; 159) que a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes às camadas populares eram asseguradas pela inserção da criança no mundo do trabalho, nas brincadeiras, nos jogos e, também, no dia a dia convivendo no mundo adulto que ocorria a partir dos sete anos, pois devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil era enorme, por isso, a criança era vista como alguém a qual não se podia apegar e contabilizar, pois antes de ultrapassar a primeira infância, poderia vir a óbito a qualquer momento, por isso, o índice de natalidade era alto, como forma de substituir as crianças mortas. O alto índice de mortalidade infantil era encarado como algo natural.

Jenks (2002), estudioso das culturais infantis, afirma que, tentar entender a criança remonta desde que o adulto se viu envolvido com a questão da maternidade/paternidade (p. 185). Quanto aos estudos da infância, não é uma questão recente e salienta que “desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm [...] tentado construir uma concepção de criança” e, até o presente momento, não se chegou a um consenso, pois para alguns, as crianças são vistas como puras e inocentes, para outros, bestiais, corruptas e tábuas rasas e, ainda outros, cheias de potencial.

Retomando a obra de Ariès (1981), o autor aponta que a partir do final do século XVI inicia-se um sentimento de infância que teria se desenvolvido, a priori, na classe alta. Tal sentimento espalhou-se dos nobres para as camadas populares, o qual ele denomina de “paparicação”, surgido entre as mulheres que cuidavam das crianças, quer fossem suas mães ou amas. Segundo Azevedo (2013), Ariès pesquisa a vida, hábitos e costumes das sociedades antiga e medieval para afirmar que o sentimento de infância não existia na Europa até o século XVI e, no XVII, surge um novo sentimento de infância em função da reorganização familiar e o aparecimento da educação escolarizada.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 23) esclarece que se faz necessário uma reflexão na interpretação de que o sentimento de infância desenvolveu-se na classe nobre e que, supostamente, foi sendo aderida pelas classes populares camponesas e urbanas. Para o pesquisador, essa é uma “visão monolítica” e “preconceituosa” em relação às camadas populares, pois desconsidera a participação destas nas relações sociais e que aquelas foram as responsáveis na condução do processo ao respeito à criança. Em suma, não se levou em consideração as formas de viver e pensar das crianças populares e suas múltiplas culturas.

Para Ariès, da Antiguidade à Idade Média não existia concepção de infância (sentimento de infância). Assim, com o surgimento do sentimento de infância, caracterizado por dois momentos: a paparicação e a preocupação moral.

A primeira concepção de infância que começa surgir no final da Idade Média e início da Idade Moderna é a paparicação, ao afirmar que “O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas” (Ariès, 1981, p. 104). Por “paparicação” entende-se:

[...] a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]. A ama [ou a mãe] se alegra quando a criança fica alegre, e sente pena da criança quando esta fica doente; levanta-a quando cai, enfaixa-a quando se agita e a limpa quando se suja. Ela educa a criança e a ensina a falar, pronunciando as palavras [...] para ensiná-la melhor e mais depressa [...] ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo, para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando esta ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, e, enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele (p. 100).

Além destes paparicos supracitados, o autor apresenta outros demonstrados às crianças, tais como: dizer que as amam; correr até a criança para abraçá-la e beijar; cortar os cabelos para embelezá-la com penteados; chorar demasiadamente sua morte; dentre

diversos. No final do século XVI, diz Ariès que se observava *papiricos infantis* espalhados por todas as classes sociais. Essa forma de conceber a infância adentrou no âmbito familiar e, assim, os pequenos assumem um lugar central na família.

No início da Idade Moderna emergia um *novo sentimento de infância*, isto é, uma nova concepção de infância, denominada de preocupação moral, conforme afirma o autor:

O segundo **sentimento de infância**, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (p. 104, grifos nossos).

Explica Ariès que nessa nova fase de conceber a infância o apego aos pequenos não se dava mais por meio da distração ou das brincadeiras pueris e sim pelo interesse psicológico e preocupação moral e, desse modo, a criança não era vista nem como divertida e nem como agradável, era percebida como a idade da imperfeição.

Por ser imperfeita, era preciso conhecer melhor a criança para corrigi-la e, dessa forma, começam a emergir várias prescrições e recomendações sobre o trato com a psiquê infantil, com o intuito de “penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” com fins de torná-las homens e mulheres racionais (Ariès, 1981, p. 104). Assim, amadurece nesse período a concepção de que a criança é uma planta que para crescer é preciso cultivar e regar constantemente para ser um adulto produtivo, racional.

Segundo Carniel e Cunha (2022, p. 43) o motivo dessa nova concepção de infância, contrária aos *papiricos* era que estava se “constituindo um novo padrão educacional que foi gradativamente ampliado no futuro, chegando a atualidade por intermédio do avanço científico e de concepções acerca da moralidade”, e, por isso, a concepção de infância *papirizada* recebeu críticas de grupos sociais moralistas e educadores da época (Andrade, 2010; Kuhlmann, 2015; Ariès, 1981).

Moralistas e educadores externavam que os *papiricos* eram exageros e irritantes, tanto é que a classe alta “sob influência dos moralistas, começavam a abandoná-la” (Ariès, 1981, p. 103). Um destes críticos citados por Ariès era Michel de Montaigne (1533-1592), filósofo e estudioso da educação de crianças.

Essa nova forma de conceber a infância e a sua particularidade, através da educação escolarizada “não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 1981, p. 105). Ainda segundo Ariès, Michel de Montaigne, que fazia parte do grupo social moralista, não

admitia a concepção de pessoas amarem as crianças como passatempo ou por motivos dos quais ele chamava de *bobagens pueris* e, para Montaigne, as pessoas se ocupavam demais com as estripulias dos pequenos. Com a influência dos ideais moralistas, Andrade (2010, p. 49) destaca que as crianças desse momento histórico eram vistas como dotadas de pureza, inocência e bondade, nesse sentido, “precisariam ser vigiadas e corrigidas”.

Conforme mencionado anteriormente, esse lugar central dos pequenos na família, fica evidente, segundo Andrade (2010), a partir do século XVIII, por causa das transformações ocorridas no interior das famílias, ocasionando um forte “sentimento de família” estabelecido pela necessidade de privacidade e mudanças que ocorreram, inclusive, no espaço físico ao qual residia a família. Evidencia a pesquisadora que, até o século XVII, a vida em família não era privativa e:

Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. O grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas nesses grupos ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal (p. 49).

Para Andrade (2010), tais mudanças foram um marco para a instauração da família burguesa, trocando a família grupal pelo desejo de privacidade, inclusive, a educação dos filhos, pois até então, a criança era cuidada e educada pelo grupo familiar e pela comunidade em geral, doravante, passou a ser responsabilidade dos pais, inclusive, herdeira das riquezas e misérias.

Andrade (2010) afirma que, ao mencionar Michel de Montaigne em sua obra, evidencia-se que Ariès pretendia demonstrar a transição entre o fim da mentalidade medieval e o início de uma nova era, a moderna, surgindo a primeira concepção de infância ao final da Idade Média, a qual o autor chama de *paparicação*, e a emergente concepção denominada de preocupação moral dos cidadãos, na Idade Moderna.

Dessa forma, o conceito de *infância* e *criança* são distintos. Fundamentado na Sociologia da Infância, Corsaro (2011), Sarmento (2001, 2004, 2006) e Sarmento e Pinto (1997) explicitam que o termo infância deve ser compreendida como uma categoria social do tipo geracional, grupo social. Nesse sentido, a expressão *categoria social* significa pertencer ao mesmo escalão etário, conforme apresenta o autor:

[...] (abstração que refere um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrônico e diacrônico, se identificam por uma característica comum - pertencerem ao mesmo escalão etário -, a qual é socialmente moldada, de tal modo que todos os indivíduos do grupo, apesar das diferenças que existam entre eles, são

influenciados pela e influenciam a estrutura social - conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis), que se mantém independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos), ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica (Sarmiento, 2006, p. 1).

E ainda, entende-se por infância como sendo *do tipo geracional*, articulado em suas três dimensões, a saber, de grupo social, de plano/grupo histórico e diferença de experiência de grupo etário:

O conceito de geração necessita de ser articulado nas suas várias dimensões: 1º, como conceito que refere um grupo social constituído, intemporalmente, por indivíduos do mesmo escalão etário [...]; 2º, como conceito que compreende, no plano histórico, um grupo de pessoas do mesmo escalão etário que viveu uma experiência semelhante (por exemplo: as crianças nascidas na segunda metade da década de 30 e na primeira metade da década de 40 na Europa são marcadas pela experiência da 2ª guerra mundial, tal como as crianças que nasceram na 2º metade dos anos 60 e primeira metade dos anos 70 viveram debaixo das convulsões das reformas sociais [...] bem como as crianças da última década do século XX são marcadas pela disseminação das tecnologias de informação de massas - computadores, celulares, Internet, etc.); 3º como conceito que compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, ao longo do seu trajeto de vida (as crianças atuais têm uma experiência de relação com os seus pais, diferente da que estes tiveram com os deles [...] (p. 3-4).

No que se refere ao termo *criança*, diz respeito aos atores sociais, a criança concreta, cada uma com suas próprias características (Sarmiento, 2004; Sarmiento, 2006; Corsaro, 2011; Sarmiento, Pinto, 1997). As crianças até a Idade Média eram consideradas meros seres biológicos, também não tinham estatuto social e, tampouco, autonomia existencial, mesmo que, como afirma Sarmiento (2004, p. 3), “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. Por isso, afirma Ariès (1981), antes de ingressar no mundo adulto, as crianças pertenciam ao universo feminino, que girava em torno de, aproximadamente, sete anos de idade e eram integradas à vida adulta precocemente, quando apresentassem condições de participar das atividades sociais, quais sejam, “aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas [...] desempenhando seu papel numa festa tradicional, trabalhando como aprendizes num ateliê, ou servindo como pajens de um cavaleiro” (p. 99), dentre outros.

LEMBRE-SE

✓ **Infância** - É categoria social, do tipo geracional. É o grupo social composto por aquela geração de crianças. Exemplo: geração de crianças que nasceram durante a I Guerra Mundial; geração de crianças que nasceram nos anos 1950; geração de crianças que nasceram durante a pandemia causada pelo Covid-19 etc.

✓ **Criança** - São os atores sociais, a criança concreta, cada uma com suas próprias características (Sarmiento, 2004, 2006; Corsaro, 2011; Sarmiento, Pinto, 1997).

Ao discutir o conceito polissêmico da infância, Javeau (2005) destaca a diferença entre os termos *criança*, *crianças* e *infância*. Segundo o pesquisador, o termo **criança** está relacionado a uma concepção psicológica, isto é, com o sujeito criança em si, com suas características individuais. A expressão **crianças** está relacionada a um campo socioantropológico e diz respeito a “uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens-ações”. Quanto ao termo **infância**, o pesquisador associa ao viés demográfico, referindo-se à faixa etária e ao tipo geracional (p. 382-383, 385).

Explicitam Ariès (1981) e Sarmiento (2004) que, até a Idade Média, as crianças viviam na coletividade, pois até os sete anos de idade pertenciam ao universo coletivo feminino e, posteriormente, ingressavam no mundo adulto, também, em universo social coletivo. No entanto, na Idade Moderna, a criança passa a ser reconhecida como um ser diferente do adulto por estar em plena fase de desenvolvimento. Entretanto, perde sua liberdade nos espaços coletivos e inicia um processo de privatização de suas vivências tanto na vida familiar quanto na instituição escolar.

Desta forma, até a Idade Média, a percepção que se tinha de criança era de um adulto em miniatura, enquanto que, na modernidade, ela é vista com sentimentos associados à pureza, ingenuidade e fragilidade, cuja preocupação dos adultos era com a disciplina e a racionalidade, com o intuito de formar e entregar para a sociedade homens e mulheres honrados, probos e racionais, pois a criança era considerada uma plantinha que precisa ser regada e cuidada (Ariès, 1981, p. 104). Corrobora Andrade (2010, p. 51) que esse “novo sentimento destinado à infância, contrário a paparicação [...] fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização”. Como mencionado anteriormente,

neste capítulo, essa concepção de criança permeou toda a educação dos séculos XIX e XX.

Sendo assim, Azevedo (2013), Ostetto (2012), Andrade (2010), Barbosa (2008) e Sarmiento (2001, 2004) explanam que, ao reconhecer a criança como um grupo etário próprio com características distintas dos adultos, emerge nos séculos XIX e XX a infância científica, através de saberes construídos e difundidos por várias áreas do conhecimento, inicialmente pela Biologia, Psicologia e Medicina e, posteriormente, História, Sociologia e Pedagogia, culminando com múltiplas teorias e práticas para os cuidados e educação dessa categoria social, tais como: normas de higiene; campanha de amamentação; instituições de atendimento – a exemplo das creches e jardins de infância. No entanto, essa infância científica era para a criança da classe média e alta (aristocratas e burgueses), pois, para os extratos populares, restavam-lhes o abandono nos orfanatos, nas rodas dos expostos, exploração do trabalho infantil dentro e fora das fábricas, além da privação de uma vida digna.

Segundo as autoras e os autores, os conhecimentos científicos construídos e difundidos à sociedade, influenciou tanto as instituições socioeducacionais que tinham crianças sob seus cuidados quanto ao imaginário coletivo. Estes conhecimentos descreviam padrões que deveriam ser considerados normais referente ao desenvolvimento das crianças e, toda criança era balizada por tais prescrições que, inclusive, orientaram famílias e instituições sociais nos cuidados e educação dos pequenos. Assim, complementa Andrade (2010, p. 51) que “a escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto”.

Corroboram Sarmiento (2004) e Ariès (1981) enfatizando que esses saberes construídos referentes ao desenvolvimento da criança, pautaram-se em duas concepções contrárias, as *rosseaunianas* e *montaigneanas*, que acompanharam as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, gerando diversas orientações e abordagens para interpretar o mundo infantil, tanto na psicologia e pedagogia quanto nas leis, referenciais, parâmetros, diretrizes, orientações curriculares e demais documentos de gestão educativa, na esfera pública e privada, nacionais e mundiais, ao qual Sarmiento denomina de *administração simbólica da infância*. Sobre ambas as concepções contrárias, explica o autor (2004):

Referimo-nos às concepções antagônicas rosseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadores e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparata. Esta dicotomia, que actualiza as duas ideias da infância identificadas por Ariès (1973 e 1981) no dealbar da modernidade (a criança-bibelot e a criança-irracional) vem sendo, com atualizações sucessivas, incorporada ao imaginário coletivo e é a fonte dupla donde emana as representações sociais modernas sobre a criança (p. 5).

Ainda segundo Sarmiento (2004), a partir destas duas correntes de pensamento houve um esforço normalizador e homogeneizador da *administração simbólica da infância*, na criação de uma infância a nível mundial (UNICEF, OIT, OMS e a Convenção dos Direitos da Criança), sem levar em conta as desigualdades sociais e a existência de várias infâncias dentro da infância global, nacional, regional e local e, a desigualdade tem sido uma condição social de muitas infâncias contemporâneas. Evidencia o pesquisador que essa radicalização contemporânea ele denomina de *2ª modernidade* (Sarmiento, 2001, 2004). Entende-se por 2ª modernidade:

[...] um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemónica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais [...] etc. (2004, p. 6).

Assim, estes e outros fatores que instauraram a 2ª modernidade, contribuíram para a *reinstucionalização da infância*, na qual a criança participa da economia como mão de obra barata nos países periféricos e semiperiféricos por ocasião do mercado globalizado e o deslocamento das indústrias para estes países. Além disso, a criança participa de *marketing* promovendo produtos da moda infantil. Também é consumidora de um mercado específico para crianças tais como alimentação de fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, materiais escolares, mobiliários infantis, dentre diversos e, assim, elas são contabilizadas na economia (Sarmiento, 2001, 2004).

SAIBA MAIS

✓ **Convenção dos Direitos da Criança**

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Foi ratificado por 196 países. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Fonte: UNICEF Brasil².

Tais fatores contribuíram para estabelecer as redes de franquia infantil em âmbito mundial, fortalecendo a concepção de infância globalizada e, as crianças partilham os mesmos gostos, a saber: assistem desenhos dos estúdios japoneses, brincam com jogos Mattel, calçam tênis da Nike, alimentam-se de MacDonalds, assistem produções dos estúdios Disney, e outros (Sarmiento, 2001, 2004). Diante disso, o autor (2004) questiona: *Afinal, ainda há um lugar para a infância e/ou há a possibilidade de considerar as crianças como sujeito social nas condições propostas pela 2ª modernidade?*

Neil Postman (1983, 1999, 2002), sociólogo norte-americano citado por Marín-Díaz (2010) e Sarmiento (2004) disseram que Postman surpreendeu o campo das ciências sociais nos anos 1983 ao proclamar a morte da infância em sua obra intitulada *O desaparecimento da infância*. Segundo a pesquisadora Marín-Díaz (2010), “nem bem se estava assimilando as novas ideias sobre a infância como uma construção social, construída segundo Ariès [...] a partir do século XVII, quando Postman [...] já proclamava sua morte” (p. 2).

Em sua obra, o sociólogo Postman (1983, 1999, 2002) afirma sobre a possibilidade de a infância desaparecer por conta da erotização precoce, a crescente participação infantojuvenil na criminalidade e o acesso direto às informações eletrônicas e midiáticas as quais as crianças estão expostas. Para o sociólogo, trata-se de uma consequência da revolução ocorrida na existência humana no final do século XX com a chegada da informação eletrônica como forma dominante de comunicação social e, com isso, ele já vislumbrava dois tipos de pessoas que é a criança-adulto e o adulto-criança e que, em futuro próximo, ambas se tornarão idênticas, com diferenças marcantes apenas na primeira infância e na senectude, destaca o sociólogo.

² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

Na verdade, aponta Marín-Díaz (2010), o desaparecimento ou morte é uma metáfora que se faz em muitas análises que tentam explicar acontecimentos ou mudanças radicais na contemporaneidade, momento histórico denominado por alguns como pós-modernidade e, por outros, de 2ª modernidade.

Para Marín-Díaz (2010), não é que a infância tenha tendência a desaparecer com a chegada e avanço da tecnologia da informação. Segundo a autora, trata-se do “deslocamento de uma concepção de infância para outra que parece ser diferente daquela que predominou [...] nos dois últimos séculos” (p. 194). Perante a isso, pesquisadores como Postman (1983, 1999, 2002) e Corea e Leukowics (1999) analisaram como sendo o desaparecimento da infância moderna, enquanto Rushkoff e Tapscott (1998) (*apud* Buckingham, 2002) fizeram suas análises como sendo o nascimento de uma infância pós-moderna.

Seguindo essas duas linhas de pensamento, Marín-Díaz (2010) arrisca propor uma terceira opção. Para isso, primeiramente, identifica/classifica duas concepções de infância, uma delas acontece nos primórdios da modernidade dentro das análises de Ariés (1981) a qual a pesquisadora chama de *Concepção Clássica*, a outra deu-se a partir da segunda metade do Século XVIII a qual ela chama de *Concepção Moderna Liberal*.

Assim, a pesquisadora analisa que o que acontece na pós-modernidade, também denominada de 2ª modernidade, é a “incorporação ampla e massiva (e não sem conflitos) dessa segunda concepção de infância, potenciada com a expansão das tecnologias da comunicação e da informação” (Marín-Díaz, 2010, p. 195).

Dessa forma, pesquisadores que lamentam a morte da infância na pós-modernidade, referem-se ao apagamento das características da *Concepção Clássica* da infância, ao passo que, aqueles que defendem o nascimento de uma infância pós-moderna, estão descrevendo a incorporação das características da *Concepção Moderna Liberal* da infância, cuja gênese deu-se a partir da segunda metade do século XVIII e se firmou com o aparecimento da Psicologia dita científica no fim século XIX. Ambas concepções infantis trouxeram debates e reflexões significativas, pois o duplo sentimento diante da criança, isto é, da criança “ternura, promovido pelos anúncios publicitários de venda de produtos infantis, e de medo, promovido pelos noticiários e jornais sobre as crianças delinquentes [...] das periferias das nossas cidades” (Marín-Díaz, 2010, p. 195).

Conquanto, apesar de concepções opostas a respeito da criança, a pesquisadora ressalta duas perspectivas a respeito da criança e mídia, a saber:

[...] por uma parte, o reconhecimento da infância como uma noção, como uma construção social, histórica e cultural que, de fato, se transforma, podendo desaparecer ou fortalecer-se sob o efeito das mudanças sociais e culturais atuais; por outra parte, o desencontro entre a forma de pensar e atuar diante da criança que nós, adultos, temos hoje, bem como as experiências e possibilidades de subjetivação às quais as crianças estão expostas na atualidade, graças aos desenvolvimentos tecnológicos e da mídia (p. 198).

Ante a isso, reconhecer a infância como uma construção social, histórica e cultural que, se transforma, podendo desaparecer ou se fortalecer sob as mudanças socioculturais do momento histórico implica entender que ela é uma ideia determinada por correntes de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes e, também, compreender que as formas de se pensar estão enviesadas tanto pelas experiências cotidianas com os pequenos quanto pelos debates e reflexões acadêmicas, políticas e econômicas (Marín-Díaz, 2010; Sarmiento, 2001, 2004; Sarmiento, Pinto, 1997).

Contudo, afirma Sarmiento (2001, 2004) que a infância está em processo de mudança, no entanto, mantém-se enquanto categoria social e com características próprias. Contudo, “esses grupos geracionais mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, *mudam* [...] em função de variáveis sociais como classe social, grupo étnico, etc.” (Sarmiento, 2001, p. 13, grifos nossos).

Apresentamos a história da infância e os conceitos de infância e criança para explicitarmos as concepções de infância e criança no contexto brasileiro. No Brasil, como emergiu as concepções de infância e criança? Essas questões discorreremos no próximo tópico.

AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CULTURAL BRASILEIRO

A história da criança brasileira, assim como nas demais nações no mundo, demonstra que existe diferença entre o mundo infantil dito pelos órgãos internacionais, pelas organizações não governamentais e pelo poder público do território local, conforme denota Del Priore (2013) “o mundo que a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive” (p. 8, grifos da autora). Para a pesquisadora, o mundo que a criança deveria ser ou ter é feito de expressões como: a criança precisa; ela deve; seria oportuno que; vamos nos engajar em que; e, vamos torcer para. Já no mundo em que a criança vive, são orientadas para o trabalho, ensino, adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para o riso e a brincadeira, pois no contraturno de aula, horário disponível para o riso e as brincadeiras, as crianças estão

imersas em aulas de idiomas, balé, informática, natação, aulas de reforço escolar, dentre outros. Geralmente, de cunho avaliativo.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, considera *criança* a pessoa com até doze anos de idade incompletos e *adolescente* a pessoa entre doze anos completos e dezoito anos incompletos (Brasil, 1990). Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 17) ser criança “varia entre sociedades, culturas e comunidades [...] de acordo com a estratificação social [...] duração histórica [...] com a definição institucional da infância dominante em cada época”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil ganha seu devido espaço no cenário socioeducacional e, assim, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica (Silva, Pasuch, Silva, 2013; Kuhlmann Jr, 2015; Souza, 2018, 2021; Brasil, 1996, 2009).

No mundo que a “criança deveria ser ou ter”, afirma Del Priore (2013) que reside a imagem da criança feliz, levando consigo todos os artefatos da sociedade consumista, tais como: brinquedos eletrônicos, celulares, tablets, roupas da moda infantil, propaganda midiática de produtos infantis, etc., ao passo que, no “mundo real onde a criança vive”, acumulam-se informações sobre a barbárie contra a criança. Tais barbáries estão relacionadas às estatísticas do

trabalho infantil, sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no uso imundo que o tráfico de drogas faz dos menores carentes [...] a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino ante aos avanços cibernéticos (p. 9).

Enfatiza a pesquisadora que as questões das representações ou das práticas infantis se tornaram tão importantes que a historiografia internacional acumula uma gama de informações sobre o passado da infância, como é o caso das pesquisas sobre a existência ou não do sentimento de infância dos primórdios da humanidade até a modernidade.

Dentre tantos estudos sobre a infância apontados por Del Priore, exemplificamos “a escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores, padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança” (Del Priore, 2013, p. 9). Segundo, ainda, a autora, a educação escolarizada, era uma “oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade” (Del Priore, 2013, p. 9). Assim, a sociedade da Idade Moderna inicia, através das escolas, a preparação do futuro adulto.

Sobre o passado da infância no Brasil, até os anos 1500, havia tão e somente a cultura indígena nas terras que vieram a constituir o Brasil. Por ocasião da colonização brasileira no século XVI, se teve a influência da cultura europeia, introduzida, principalmente, pelos portugueses no período do Brasil colonial e, posteriormente, com a chegada de pessoas escravizadas em território brasileiro, trazidas pelos colonizadores, teve-se a inclusão da cultura africana. Assim, saberes desses novos atores sociais, influenciou os modos de vida dos adultos e das infâncias brasileiras. Corrobora Kuhlmann Jr. (2000) que “os nativos, africanos e asiáticos que fizeram a história brasileira representam incontáveis povos e culturas, bem como distintas condições sociais” (p. 1-2).

Complementam Andrade (2010) e Azevedo (2013) que, assim como a história da criança da Idade Média e Moderna europeia ocorreu por mudanças comportamentais na sociedade, na história da criança brasileira também acontece em momentos de mudanças societárias, por ocasião da colonização do Brasil. Explicita Andrade (2010) que nesse período havia distintos projetos educativos, projetos para as crianças nativas, para as crianças negras escravizadas e para as crianças filhos e filhas das elites, conforme descreve a pesquisadora:

Desde a presença dos jesuítas no país, temos a configuração de distintas infâncias direcionadas por diferentes projetos educativos. O projeto salvífico da infância é revelado pelos jesuítas ao conceberem a infância como um momento de “iluminação e revelação”. Para as crianças nativas, esse projeto significou submetê-las ao violento processo de aculturação (Priori, 1998, p. 15). Não muito diferente foi a história da criança negra escrava, iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto a criança branca, da elite, estava destinada aos estudos (p. 52).

Assim, a classe social, raça e etnia se tornaram determinantes para as múltiplas formas de vivências infantis, não existindo, portanto, a infância como uma categoria universal e nem infância no singular e, sim diferentes vivências de ser crianças no mesmo território (Gouvêa, 2002; Sarmiento, 2001, 2004; Del Priore, 2013; Andrade, 2010; Javeau, 2005; Sarmiento, Pinto, 1997). A noção de infância, portanto, para esses pesquisadores e pesquisadoras, não é uma categoria natural, mas histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições socio-históricas e culturais em que vivem.

Para Del Priore (2013), tanto a escolarização quanto a emergência familiar de uma vida privada demorou a chegar em terras brasileiras, comparadas aos países europeus onde o capitalismo se instalou no início da era moderna, pois o Brasil, país pobre, ancorado no sistema colonial, seguido por uma tardia industrialização, não havia espaço para se pensar tais questões.

Afirma Sarmiento (2004) que os colonizadores portugueses chegaram em terras brasileiras com concepções de infância tanto rosseauianas quanto montaigneanas, cujas práticas educativas vão do construtivismo ao comportamentalismo, com pedagogias centradas no prazer de aprender e as centradas no dever do esforço, com pulsões libertadoras e estímulos controladores, ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparata.

Destaca Del Priore (2013) que na gênese da colonização brasileira as escolas jesuítas eram poucas e para poucos cidadãos. Afirma a pesquisadora que:

O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. O final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como ‘a melhor escola’ (p. 10, grifos da autora).

Assim, a concepção de infância e criança rousseauiana e montaigneanas apresentada por Ariès (1981) foram introduzidas no Brasil pelos padres jesuítas, no início da colonização brasileira pelos portugueses e, passam a fazer parte da prática docente dos religiosos. Corroboram Ratusniak, Mafra e Silva (2020) que:

As crianças sempre estiveram enredadas nas lutas e atrocidades cometidas contra os povos originários. Elas nunca foram protegidas da violência da invasão. Pelo contrário, quando não eram assassinadas, eram recrutadas para a catequização, conversão e dominação, camufladas sob o nome de educação, e obrigadas a abandonar sua língua, sua cultura e se submeter aos modos de se viver impostos pelos colonizadores (p. 1365).

Para a *criança das elites* rurais e urbanas, até aos setes anos de idade, ficava sob cuidados da mãe e amas. A partir desta idade, meninos e meninas iam para a escola onde concluíam os estudos. Para o universo feminino, a matriz curricular valorizava os atributos manuais/artesanais e a matriz dos meninos valorizava os atributos intelectuais (Mauad, 2013).

A educação básica dos meninos, ministrada por homens, em escolas exclusivas para homens, tinha duração de sete anos, porém, só terminavam os estudos, dentro ou fora do Brasil, com diploma de doutor, geralmente de advogado, engenheiro, médico ou militar (Mauad, 2013). A educação básica era composta por um componente curricular que englobava:

[...] filosofia, retórica, poética, religião, matemática, geografia, astrologia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, história, geografia descritiva, latinidade, língua alemã, língua inglesa, língua francesa, gramática geral e nacional, latim, desenho caligráfico, linear e figurado, e música vocal (p. 152).

No que diz respeito à educação básica das meninas, ministrada por mulheres, em escolas exclusivas para o público feminino, era uma educação voltada em transformá-las em donas de casa prendadas, com elementos para brilhar em sociedade, que iniciava aos sete anos e concluía-se aos quatorze anos de idade. Além das habilidades manuais/artesanais e dotes sociais, havia um componente curricular composto por “língua nacional, franceza e ingleza, arithimética, história antiga e moderna, mithologia, além é claro, de obras de agulha de todas as qualidades” (Mauad, 2013, p. 153-154).

Quanto à educação das *crianças escravizadas*, não tinham o mesmo tratamento dos filhos e filhas da elite. Pois até chegar aos sete anos de idade, conforme explicitam Góes e Florentino (2013, p. 187), a criança era livre na casa grande e desfrutava de uma certa “igualdade familiar” e podia comer, beber, correr, pular e brincar. Quando completava sete anos, começava a fazer pequenas tarefas domésticas leves e, aos quatorze, realizava atividades de adultos escravizados.

Segundo, ainda, Góes e Florentino (2013), a taxa de mortalidade infantil entre as crianças era alta, muitas faleciam antes de completar um ano de idade, outras não chegavam aos dez anos e poucas chegavam a fase adulta.

Altman (2013) expõe que algumas crianças escravizadas que moravam na casa grande sofriam humilhações nas mãos dos meninos da elite, quando cresciam recebiam dos seus pais um *muleque negro* ou um *curumim indígena* para servir de companhia nas brincadeiras e, a criança branca malinava do seu companheiro durante as brincadeiras, conforme relata o autor:

Ao crescer, o menino branco recebe como companheiro de brincadeiras um curumim indígena e depois um muleque negro que para tudo serve: de amigo, de cavalo de montaria, de burro de liteira, de carro de cavalo em que um barbante serve de rédeas de um galho de goiabeira, de chicote. Eram os “manés-gostosos”, os leva pancadas (p. 243).

Pelo fato de haver múltiplas infâncias em um mesmo território, há relatos de outras formas de se viver a infância na imensidão rural brasileira no período escravista. Del Priore (2013) revela que crianças com quatro anos de idade trabalhavam com seus genitores ou sozinhas, até porque perder-se de seus pais era comum. Quando completava doze anos, o valor comercial da criança já havia dobrado, por ser considerado como concluído seu processo de adestramento. No livro de inventário “apareciam com sua designação estabelecida: Chico ‘roça’, João ‘pastor’, Ana ‘mucama’, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho” (p. 12).

Após a abolição da escravidão no Brasil, tanto as crianças quanto os adolescentes que moravam nas senzalas, continuavam trabalhando nas fazendas cortando canas, desprovidos de alimentação, moradia, saúde, educação, sem direitos trabalhistas, pois não tinham para onde ir. O trabalho doméstico, geralmente, destinado às meninas, constituía-se em outro turno de trabalho fora do que realizava nos canaviais e cafezais.

No que diz respeito às *crianças indígenas*, explicita Chambouleyron (2013, p. 55) que “além da conversão do ‘gentio’ de um modo geral”, o ensino das crianças, inicialmente, dos meninos, era voltado à doutrina, à leitura, à escrita, ao cálculo matemático e aos bons costumes. Um novo estilo de se viver a infância, neste caso, a indígena, estava sendo descoberta pelos padres jesuítas e a Companhia de Jesus a caracteriza como o papel em branco, a tábua rasa, a cera virgem a qual queriam imprimir nela os ditos bons costumes. Entretanto, os jesuítas enfrentaram resistência por parte de algumas crianças e jovens indígenas, pois os pais indígenas entregavam seus filhos para que fossem ensinados e o processo educativo implicava numa transformação radical na vida dos indígenas. Pela manhã, os meninos pescavam para alimentação das suas famílias nas aldeias; à tarde, iam para a escola estudar e tinham em média três a quatro horas de aula.

Para aprender a doutrina, os jesuítas apostavam na memorização e os meninos sabiam tudo de cor. Por isso os padres desenvolveram catecismos dialogados, além de ensinar a cantar orações e tocar instrumentos como forma de aprender a doutrina e os bons costumes. Enfatiza Chambouleyron (2013) que:

O ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não só era um momento de introdução de valores cristãos, mas também de transformação de costumes, pois os meninos índios das aldeias eram também ensinados a fazer as suas danças à portuguesa com tamborins e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses, como escrevia Anchieta em 1585 (p. 65).

Apostar no ensino das crianças indígenas muitas vezes não trouxe resultados esperados, havia os que se queixassem que era um trabalho educativo em vão, mesmo com o trabalho prosperando e novas escolas (colégios) sendo implantadas nas vilas portuguesas, havia o risco de quando os estudantes indígenas chegassem à puberdade rompessem com as escolas jesuíticas e retornassem aos seus costumes e tradições, abandonando os bons costumes. Além disso, o fato deles mudarem constantemente de territórios, poderiam esquecer o aprendizado e voltar para suas antigas práticas. Assim, os jesuítas preocupavam-se tanto com o processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens da terra quanto da evangelização dos adultos (Chambouleyron, 2013).

Tanto nas casas quanto nos colégios, as escolas de ler, escrever e contar “muitas vezes serviam para estudos mais avançados, como o de gramática e latim”, eram abertas às crianças indígenas, mestiças e portuguesas (Chambouleyron, 2013, p. 75). Assim, em razão da própria vivência apostólica e da “descoberta” da infância” os jesuítas entenderam que deveria ser nas crianças, “o papel em branco” que deveriam imprimir a fé e virtude cristãs.

Também, se teve outra categoria de infância denominada de *crianças enjeitadas* ou *expostas* oriundas de famílias pobres que não conseguiam sustentá-las e, ainda, de relações extraconjugais ou de senhoritas filhas das elites. Afirma Azevedo (2013, p. 54) que a história da criança brasileira é uma história de abandono cujo fenômeno teve início com a colonização e, na tentativa de conter o alto índice de abandono à infância no Brasil, implantaram a criação “das Câmaras Municipais, as quais deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar todas as crianças abandonadas em seu território”. Entretanto, as Câmaras não assumiram essa responsabilidade ou limitavam-se a pagar um valor irrisório para que as amas amamentassem e as criassem ou eram acolhidas por famílias que, ao encontrarem bebês abandonados, tinham compaixão deles.

Posteriormente, ainda no Brasil Colonial, foi criado nos anos 1726 a Roda dos Expostos ou Roda dos Enjeitados, que segundo Azevedo (2013, p. 55) existiu durante os três regimes brasileiros, “multiplicando-se no período imperial, mantendo-se durante a República e sendo extinta apenas, de forma definitiva, na década de 1950”.

Explicita a autora que a instituição era administrada pela Santa Casa de Misericórdia, tinha viés caritativo e missionário e foi criado para amparar crianças em situação de abandono. Roda dos expostos é o nome da roda que provém do dispositivo onde se colocava a criança que se queria abandonar, de forma cilíndrica, era dividida ao meio por uma divisória. Tal dispositivo/equipamento era utilizado da seguinte forma:

[...] era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (p. 56).

Azevedo (2013) explica que as rodas dos expostos foram criadas para manter o anonimato daqueles que abandonavam suas crianças. No entanto, o principal motivo era preservar a vida dos pequenos, pois anteriormente eram abandonados em qualquer lugar tais como bosques, lixos, portas de igrejas, portas de casas de famílias e chegavam a morrer antes de serem encontrados.

Afirma, ainda, Azevedo que o Brasil criou treze rodas dos expostos e as demais foram criadas obrigadas pela Lei dos Municípios que isentava a Câmara Municipal de tal responsabilidade, caso houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse de cuidar das crianças abandonadas. O sistema durou mais de dois séculos e a Santa Casa de Misericórdia foi a “única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil” por mais de duzentos anos (2013, p. 57).

Finalizando, as crianças pós *Lei do Ventre Livre* e *crianças pobres*, Kuhlmann Jr. (2015) e Azevedo (2013) retratam que no ano de 1899 surgiram as creches, que passaram a ocupar o cenário da assistência à infância brasileira e se tornou a principal forma de atendimento às crianças pobres, enquanto os jardins de infância eram considerados os educativos, sendo frequentado pelas crianças das elites, mesmo havendo jardins de infância no setor privado.



SAIBA MAIS

✓ Lei do Ventre Livre

A Lei do Ventre Livre foi promulgada em 28 de setembro de 1871 após ser aprovada no Legislativo brasileiro. Uma das leis abolicionistas decretadas ao longo do século XIX para abolir gradualmente a escravidão no Brasil, ela determinava que os filhos e filhas de escravizadas nascidos a partir de 1871 seriam considerados livres.

Fonte: Brasil Escola³.

Os motivos do surgimento das creches naquele período, afirma o autor e a autora, diferente das rodas dos expostos, era atender as crianças das mulheres escravizadas após a Lei do Ventre Livre, promulgada nos anos 1871 depois de ser aprovada pelo Poder Legislativo brasileiro e, posteriormente, para atender a as mães trabalhadoras domésticas e trabalhadoras das indústrias.

Defendidas por médicos sanitaristas, as instituições tinham perspectivas de proteger a integridade física das crianças enquanto as mães trabalhavam e preocupavam-se com a alimentação, higiene e saúde dos pequenos. Entretanto, as condições de higiene eram precárias, as instituições eram insuficientes e a demanda era por vagas eram crescentes.

Assim, partiremos para uma reflexão no movimento das culturas infantis das crianças do campo, águas e florestas.

CRIANÇAS E AS CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DO CAMPO

Precisamos entender que as crianças têm iniciativas, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças. Se observarmos atentamente e dermos espaço é possível vermos na auto-organização das crianças em suas atividades e na relação com os adultos a criação de coisas novas e autênticas (Corsaro, 2011, p. 25-26, grifos nossos).

Crianças são seres que produzem cultura (Corsaro, 2002) no contexto do campo. E como seres produtores de cultura importa debruçarmos nosso entendimento sobre os conceitos de criança, cultura e culturas infantis que será relatado ao longo deste tópico. Crianças reproduzem a cultura [Figura 2].

³ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm>.

Figura 2: Cultura Infantil



Fonte: Getty Images⁴

Sob a ótica da Sociologia da Infância, a contribuição para o desvelamento de concepções subjacentes a discursos e práticas pedagógicas, indicando-nos uma criança agente e produtora de cultura, de uma cultura que lhe é própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação e reconstrução, conforme Corsaro (2011).

Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 1):

Com efeito, crianças sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe deste os séculos XVII e XVIII [...].

De acordo, ainda, com Pinto e Sarmiento (1997, p. 1), o estudo acerca das crianças no campo da pesquisa,

a partir da década 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com ação e a estrutura social.

⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20698/primeira-infancia-o-que-e-a-cultura-da-infancia-e-como-garantir-os-direitos-de-aprendizagem-na-pratica>.

Nos dizeres de Sarmiento (2008), citar tais estudos consideram que

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares (p. 31).

Sarmiento (2008) ainda enfatiza que, nessa corrente, o conceito central é o de “Reprodução interpretativa”, cuja autoria é de William Corsaro (2009, p. 31),

O termo interpretativa 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. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

Lembra à “[...] capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (Sarmiento, 2008, p. 31). Falar sobre crianças, infâncias e o modo como produzem cultura é recordar e indicar o início da Sociologia da infância no Brasil com estudos pioneiros de Florestan Fernandes (2004), já evidenciados na década de 1940, e posteriormente publicado na década de 1960 com a obra *As Trocinhas do Bom Retiro*, que muito se aproxima dos pressupostos teóricos de Willian Corsaro.

Em *As Trocinhas do Bom Retiro* Florestan Fernandes considera a formação dos grupos infantis de maior permanência denominada “trocinhas” e nos diz que

Os folguedos tradicionais dão origem: 1) a grupos estáveis e 2) a grupos efêmeros”. O segundo caso refere-se a grupos formados ocasionalmente, num convívio ou numa festa, estando antes em função da vontade dos adultos que da criança, quanto à sua duração (Fernandes, 2004, p. 2008).

As “trocinhas”, todavia, entram no primeiro caso. Têm uma certa duração e geralmente sobrevivem aos membros que deixam de brincar no mesmo grupo vicinal (Fernandes, 2004, p. 208). A formação das trocinhas possibilita a construção de uma cultura infantil, um modo de produção e reprodução simbólico próprio das crianças. Florestan Fernandes define que a cultura infantil é criada no interior das trocinhas – pelas crianças que nela convivem e brincam – mas numa relação direta com os elementos culturais oriundos do mundo adulto. Nas palavras do autor: “existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (Fernandes, 2004).

O autor ainda faz uma reflexão de que essa cultura das crianças é produzida a partir da inserção de “[...] elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (p. 215). E contribui e atribui ainda a competência das crianças dentro desse processo de construção cultural. Em sua fala: “há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos” (p. 216).

Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (p. 216). Nessa abordagem, a ação social das crianças é compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva. O autor a denomina de reprodução interpretativa (Corsaro, 2002, 2009, 2011).

Para Corsaro (2002, p. 114):

As crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os outros – constroem seus mundos sociais. Associando isto ao alargamento de seu contexto de interações sociais, ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta.

Diante deste contexto, importa considerar uma faixa etária? Será que existe uma delimitação para ser criança?

Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 3):

Se relativamente ao início etário do ser que se integra na infância poderá haver poucas dúvidas — ser criança começa quando se nasce — nem aqui o consenso é total. Com efeito, a investigação sobre a formação pré-natal e a vida no útero materno tem cada vez mais intensamente evidenciado a existência de reações do nascituro aos estímulos externos (e, particularmente, à voz materna) que configuram uma situação de existência humana, que, apesar de incompletamente formada, não deixa de colocar a questão dos direitos que lhe são inerentes.

De acordo com estes mesmos autores, “Ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior [...] de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social”. Explicitam, ainda, que “varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” e continuam “em última análise, a inobservância dos aspectos fundamentais dos direitos das crianças repousa no cruzamento de variáveis econômicas, sociais e culturais” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 4).

Coutinho (2002, p. 105) também relata que “as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas

linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca”, e estão relacionadas “com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas”. Para melhor compreender sobre culturas infantis, seus conceitos e como se produz e se reproduz é importante compreender o que é a cultura. A cultura como eixo de articulação é o principal objeto de estudo da Antropologia.

Geertz (1989) nos diz que a Antropologia, ciência que se dedica a estudar a cultura, preocupa-se em delimitar, definir e especificar o conceito de cultura, sendo este um tema amplo que por vezes tem seu conceito reduzido. O autor, conceitua a cultura partindo do pressuposto que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e continua: “assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p. 15).

Geertz é o precursor sobre o conceito de cultura e ele mesmo a caracteriza e nos diz que a principal característica da cultura é a construção de sentidos e significados acerca das coisas, fazendo assim com que ideias e conceitos sejam partilhados e gestados historicamente. Neste sentido, as culturas infantis estão atreladas ao contexto mais amplo, da produção cultural. A cultura é um elemento da manifestação cultural própria das crianças. Para Sarmiento (2007, p. 36) “a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos, e nesse sentido “agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância”.

As culturas da infância representam um dos temas de relevância científica nos estudos da *Sociologia da Infância*, movimento que vem se estruturando a partir da década de 90, acerca de alguns princípios fundamentais, cujo principal deles é a concepção de infância como uma construção social. Sua origem foi uma maneira de tentar romper com as visões tradicionais biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir quem um dia será um adulto. A criança sob esta ótica, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em comparação ao adulto – in-competente, i-matura, i-racional (Borba, 2007).

Essas concepções tradicionais, que durante tanto tempo dominaram os estudos da infância, conduziram, segundo alguns autores do campo das Ciências Sociais, ao silenciamento da infância e das crianças, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos (James, Prout, 1990; Qvortrup, 1994).

De acordo com Borba (2007, p. 1), os estudos contrapondo-se a essas visões, a sociologia da infância propõe uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Para melhor entender o modo como as crianças produzem suas culturas infantis, Sarmiento (2004) denomina quatro eixos estruturadores que contribuem com o esforço científico de identificar os princípios geradores e as regras das culturas da infância. A interatividade é o primeiro eixo que representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares; em segundo, a ludicidade, traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar de relação social e cultura, o brincar é, portanto, condição de aprendizagem e de sociabilidade; como terceiro eixo, a fantasia do real, forma particular a partir da qual a criança compreende, expressa e atribui significado ao mundo; por último, a reiteração, que consiste no tempo recursivo da criança, continuamente revestido de novas possibilidades e diferente do tempo adulto.

Esses conhecimentos produzidos socialmente são reproduzidos pelas crianças em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, de acordo como dizem Sarmiento e Pinto (1997, p. 7), pesquisadores portugueses que estudam as crianças e as suas infâncias: “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, [...] pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexibilidade social global”.

Com efeito, as crianças e as culturas infantis no contexto do campo são um movimento em construção que tem contribuído para uma leitura crítica da realidade educacional brasileira.



VÍDEOS DA UNIDADE 1

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- ✓ Para saber mais sobre o que é **cultura** assista ao vídeo disponível no link abaixo:

Vídeo: O que é cultura? Professora Renata Esteves⁵.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCinsjSAmRo>.

Vídeo: O que é cultura? Dra. Marilena Chauí⁶.



GLOSSÁRIO DA UNIDADE

- 1 **Gentio** – A pessoa que não professa a fé cristã.
- 2 **Iconografia** – Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens.
- 3 **OIT** – Fundada em 1919 para promover a justiça social, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a única agência das Nações Unidas que tem estrutura tripartite, na qual representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores de 187 Estados-membros participam em situação de igualdade das diversas instâncias da Organização.
- 4 **OMS** – A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. Direito social, inerente à condição de cidadania, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica, a saúde é assim apresentada como um valor coletivo, um bem de todos.
- 5 **UNICEF** – O **Fundo das Nações Unidas para a Infância** (UNICEF) foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1946. O UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes e, criar oportunidades para que alcancem seu pleno potencial em mais de 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950.



ATIVIDADE DA UNIDADE 1

ATIVIDADE AVALIATIVA

- ✓ Produzir um texto com até duas laudas, digitadas em Word, que expresse a compreensão da dupla sobre a diversidade de culturas e os diferentes modos de educação.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-YQcFNoidMw>.

UNIDADE II

2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Após evidenciar a história da infância e da criança desde seus primórdios e as concepções de criança em contexto brasileiro, refletiremos as concepções de criança em território amazônico.

AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NOS TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

Brincam de peteca, de ciranda, cabra-cega, morto e vivo, bolinhas de sabão, casinha, passa anel, esconde-esconde, pular corda, ovo choco, coelho sai da toca, boca de forno? Brincam de ladrões de pião de tucumã, pião de chicote, jerimum, pata-cega, corrida do caranguejo, tainha, galinha gorda? Sobem em árvores, contam histórias de bicho de pé, de picadas de abelhas, de cachorros que comem vacas mortas, transformam piaçabas em caminhas de boneca, folhas de açaí em barquinhos, gravetos e pedras em carros, cavalos, pentes, telefone, celular, computador? (Silva; Pasuch, 2010, p. 1).

Como explicitamos ao longo do capítulo 1, as infâncias são plurais. Nesse sentido, corroboram Silva e Pasuch (2010) explicitando que as crianças do campo são diversas, porque são diversas as crianças e os campos brasileiros, onde as crianças:

[...] vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas. Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas (p. 2).

Nesse movimento, na Amazônia amazonense, composta por terras firmes, águas e floresta, há crianças indígenas, ribeirinhas, assentadas da reforma agrária, quilombolas, filhas e filhos de agricultores familiares, de extrativistas florestais, de pescadores, dentre outros e, algumas destas crianças vivem em terra firme, outras em área de várzea e, ainda outras, na floresta profunda.

Esclarecem Júlio Schweickardt *et al.* (2016) que o território amazônico se construiu em variadas percepções que vão dos relatos de viajantes, religiosos e naturalistas, perpassando pela imagem da *Belle Époque Amazônica*, por causa das riquezas produzidas no primeiro ciclo da borracha através da extração do látex das seringueiras (*Hevea brasiliensis*), produto que ficou conhecido como *ouro branco da Amazônia*. Ciclo retratado na obra de Euclides da Cunha como o *Paraíso Perdido*, devido

às lutas dos extrativistas (seringueiros) para se manter na floresta sob exploração dos padrões da borracha (seringalistas).

A primeira fase da extração do látex [Figura 3] se deu dos anos de 1879 a 1912 e, a segunda, dos anos 1942 a 1945. A extração em grande escala do látex na Amazônia declinou nos anos 1922 com a biopirataria de 70 mil sementes da seringueira enviada pelo inglês Henry Alexander Wickham (1846-1928) para as colônias inglesas localizadas na Ásia, nos anos 1875, com plantio efetivado nos anos 1895 na Malásia, comercializado mundialmente a partir de 1914. Wickham, aos 29 anos, furtou as sementes da seringueira de seu habitat amazônico coletando-as no baixo Rio Tapajós, embarcou-as no município de Santarém, estado do Pará, com destino à Inglaterra (Drummond, 2009).

Figura 3: Extração artesanal do látex da seringueira (*Hevea brasiliensis*)



Fonte: InfoEscola/Ache tudo região⁷

Na contemporaneidade, explicitam os pesquisadores que as territorialidades amazônicas ganham dimensões mundiais devido às “questões ambientais, socioculturais, diversidade étnica, processo de ocupação da terra, movimento de afirmação de algumas tradições e invenção de outras” num território em constante transformação (Schweickardt *et al.*, 2016, p. 101-102).

Muitas vezes entendidos como sinônimos, Becker (2010) e Schweickardt *et al.* (2016) explicitam haver diferenças entre território e territorialidade. Segundo as

⁷ Disponível em: <http://www.achetudoeregiao.com.br/arvores/Arvores.gif/latex.jpg>.

pesquisadoras e pesquisadores, o território é o espaço da prática, incluindo sua apropriação, limite e, o espaço utilizado para vivências que pode, inclusive, haver conflitos. Enquanto territorialidade, está interrelacionado com o poder exercido na relação com o espaço. É o controle que se detém sobre uma área geográfica específica.

A Amazônia que inspirou imaginários e pesquisadores, considerando seus aspectos geográficos, Schweickardt *et al.* (2016, p. 103) a denominou como um “território líquido que se movimenta pelo ciclo das águas”, além de ser composta por várias *amazônias*, com muitos territórios, que se distinguem por características que vão desde geográficas, perpassando por históricas, culturais, sociais, além das étnicas.

Quando se conceitua a Amazônia como um território líquido, o líquido ao qual os autores se referem não é o conceito defendido por Zygmunt Bauman (2001) na obra *Modernidade Líquida*, onde Bauman se refere à sociedade pós-moderna, caracterizada por uma práxis social híbrida, em constantemente transformação, uma sociedade veloz, que se desfaz. Entende-se por Amazônia como um *território líquido* o espaço geográfico que é a “imagem-símbolo do banzeiro, o movimento das águas, é o território onde reside o caboclo-ribeirinho na área de várzea” (Schweickardt *et al.*, 2016, p. 124).

O caboclo-ribeirinho é cunhado por Fraxe (2000) como o *camponês das águas* e, metaforicamente, os denomina de *homens-anfíbios* por residir e trabalhar na área de várzea, de onde tiram o sustento da família e comercializam a produção excedente. Segundo a pesquisadora, quando há seca, as famílias ficam isoladas por falta de acesso e, quando precisam se deslocar, caminham por longo tempo até seu porto fluvial ou a um porto mais próximo. Reitera Pereira (2007, p. 15) que tais inundações que duram de quatro a cinco meses de um determinado período do ano, “fazem da várzea uma paisagem anfíbia [...] em outro período, participa do ambiente terrestre”.

Portanto, na cheia dos rios, os camponeses das águas constroem marombas para suspender os móveis e para guardar os animais que podem também ser deslocados para terra firme. Esse movimento do ciclo das águas ocorre anualmente, pois o “ciclo anual é determinado pela enchente e pela vazante do rio, e não pela distribuição sazonal da chuva local” (Fraxe, 2000, p. 47). Witkoski (2007) e Barreira (2007) compreendem o território varzeano como uma composição complexa, levando em consideração que se tem uma configuração na relação entre terra, floresta, água e os atores sociais que ali residem. Dessa forma, a enchente e cheia dos rios e a vazante e seca dos rios estão relacionadas com o ciclo natural das águas, e não com catástrofes.

Assim, as crianças dos campos, isto é, das terras, das águas e das florestas, vivenciam suas infâncias e criam e recriam suas histórias com narrativas do contexto social ao qual estão submersas, encharcadas em suas culturas, através das quais constroem suas identidades socioculturais, modos de trabalho, lazer, religiosidade e educação (Geertz, 1989; Fraxe, 2000).

Corroborando Barreira (2007) que os povos amazônicos retiram seus sustentos das águas, terras e florestas e, das plantações e criações que fazem, caracterizando-se como soberania alimentar e/ou segurança alimentar numa interface de equilíbrio e respeito ao tempo da natureza, que é incompreendido, muitas vezes, por atores sociais que desconhecem esses territórios, adjetivando-os de preguiçosos e atrasados, ao contrário, afirma o pesquisador, tais homens e mulheres conhecem e respeitam os tempos da desova dos peixes, do descanso da terra, o enriquecimento do solo nas terras de várzeas após a vazante dos rios e, nesse contínuo, “a relação homem-natureza é tecida em uma perfeita simbiose, em um delicado equilíbrio entre a vida humana e a biodiversidade” (p. 11).

As agriculturas agroecológicas e o agronegócio coexistem na Amazônia brasileira, entretanto, explicitaremos neste texto, a agricultora familiar de base agroecológica, em quintais agroflorestais, que são as principais fontes socioeconômicas sustentáveis e culturais de algumas comunidades amazônicas. Assim, a agricultura familiar da Amazônia amazonense é baseada em sistemas agroflorestais diversificados pelos quais

[...] são delineados os mecanismos, as habilidades e as técnicas necessárias para o uso e manejo da diversidade dos recursos naturais. Esses sistemas asseguram e estabelecem os contornos das formas de produção e de consumo dos bens necessários à reprodução socioeconômica e cultural das unidades familiares de produção (Castro *et al.*, 2007).

Definidos como sistemas de uso da terra, os sistemas agroflorestais, são os cultivos de espécies de ciclos curtos combinados simultaneamente com o cultivo de espécies arbóreas na mesma unidade de manejo da terra, inclusive, associado ao manejo de criação de animais, sendo um grande potencial para manter a sustentabilidade local pela diversidade produtiva na unidade familiar, além de manter a soberania ou segurança alimentar (Castro *et al.*, 2007; Araújo, Souza, 2021).

Quanto aos quintais agroflorestais, explicam Castro *et al.* (2007) que se trata da área ao redor da casa das famílias, onde são cultivadas tanto hortaliças, plantas medicinais e ornamentais, quanto a criação de animais, cuja finalidade é complementar a produção

obtida em outras áreas da propriedade, por exemplo, a roça.

Além disso, nesses quintais, destaca-se os terreiros que são os locais limpos nas proximidades da casa das unidades familiares. Nesse espaço, há cultivos de plantas ornamentais, medicinais e, serve de área de lazer das famílias e vizinhos (Castro *et al.*, 2007; Araújo; Souza, 2021).

As infâncias das crianças nos territórios amazônicos, conforme epígrafe na abertura deste capítulo, são crianças que, apesar de estarem imersas em um mundo da tecnologia da informação, continuam interligadas aos modos tradicionais de brincar com a terra e a natureza a sua volta é uma grande área de lazer ao ar livre, seja na própria unidade familiar ou na coletividade.

Nessa construção, é necessário que as práticas educativas para as infâncias do campo dialoguem com as teorias críticas contemporâneas e com as diretrizes e normas estabelecidas para a educação do campo, a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos de plantação e colheita, os modos de convivência, assim como permitir que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos (Silva; Pasuch, 2010).

Corroboram Pojo e Vilhena (2013) que os povos amazônicos, em especial, os de contextos rurais, têm um modo de vida entrelaçado à natureza e aos recursos naturais e, em suas vivências, conhecem os desafios a serem enfrentados, pois o tempo da natureza, dos rios e igarapés, são responsáveis pelos seus cotidianos.

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇA E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO DO/NO CAMPO

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (Sarmiento, 2007, p. 10).

A educação de criança deve considerar a diversidade cultural, pois ela é uma das características inerente no contexto sociocultural do/no campo. Quanto mais cedo for este contato mais se desenvolve a capacidade da criança de entender as diversas culturas que a cerca, além do desenvolvimento da capacidade de solidariedade, empatia, conhecimento e respeito mútuo a tudo o que for diferente das suas práticas. É na escola que essas diferenças são mais evidentes, portanto, é necessário refletir sobre a educação de criança

e a diversidade sociocultural neste contexto para que essas culturas não sejam marginalizadas.

Atualmente, a educação tem uma proposta pedagógica sistematizada que interfere na vida social das pessoas, sendo ferramenta de estudos científicos de suma importância para o desenvolvimento estratégico de toda sociedade. É importante reconhecer a necessidade de educar as crianças no contexto do/no campo com esta particularidade da diversidade de culturas para que o desenvolvimento seja efetivo dentro da sala de aula.

A diversidade cultural envolve vários fatores tais como: a linguagem, costumes, comidas, religião, músicas, modos de vestir, entre outros. Por isso, é importante que a criança tenha contato a essa variedade de culturas a partir das suas experiências no cotidiano; vale salientar que é uma maneira de diminuir diversas formas de preconceitos, assim como discriminação sistemática e racismo estrutural.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (Oliveira, 2010, p. 5).

Desta forma, como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos (Javeau, 2005, p. 386).

O autor descreve ainda que:

[...] construiu-se um objeto abstrato, a “criança”, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. Em certos textos, essas etapas adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver” (p. 382).

No relato sobre *Infância e diversidade cultural: uma reflexão sobre o filme “Babies”*, Cruz (2008) *apud* Carneiro (2014, p. 319) corrobora com a ideia, quando critica que a criança não pode ser ouvida e/ou observada somente dentro da escola:

[...] as mesmas crianças se comportavam de forma muito diferente na escola, na família e em outras situações, como brincando nas ruas ou ajudando os pais no trabalho. Será que não deveríamos também procurar ouvir as crianças nos diferentes contextos em que elas circulam? Estaremos mesmo captando a cultura infantil justamente onde ela costuma ser mais reprimida, isto é, na escola?.

No relato, Carneiro (2014, p. 320) nos diz que: “Os [...] bebês brincam em suas diversidades culturais e são felizes, saudáveis. A infância, apesar de em processo de mudança não só cultural, como também social, continua a se transformar”. Castelli e Mota (2013) reforçam a ideia de que em seus grupos sociais e com seus pares, as crianças, através de manifestações de linguagem como olhares, mordidas, risadas e choros, vão criando, recriando e deixando suas marcas no mundo. Deve-se

[...] levar em consideração, no que diz respeito às crianças de diversos meios (e não só às das sociedades desenvolvidas), as importantes modificações advindas em torno delas, entre as quais a mais imediata que lhes possa passar pela cabeça é a família (Javeau, 2005, p. 387).

Para uma educação em contexto sociocultural do campo, importa considerar que as crianças já estão imersas em um ambiente social, étnico e cultural e diverso onde as famílias se fazem presentes e contribuem como parte deste processo de construção e de socialização da cultura no contexto existente. A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche (Rinaldi, 2002). E a escola como espaço sociocultural, espaço de formação, produção de conhecimento e formadora de opiniões e no dever de educar para a cidadania, deve trabalhar contra todas as formas de preconceitos nas diferentes classes sociais considerando os diferentes contextos.

Segundo Marques (2017), o fazer cotidiano em creches e pré-escolas caracteriza-se pelo seu viés pedagógico, e não assistencialista, compensatório ou preparatório, ou seja, deve ser um trabalho pedagógico, com planejamento e visando certos objetivos. Desse modo, é possível ter uma melhor compreensão sobre a função social da educação escolar que, segundo Saviani (1985), deve concretizar-se na democratização do saber, do conhecimento, da cultura enquanto produção humana.

Marques (2017, p. 155) afirma que:

Pensar a função social da escola de Educação Infantil implica ir além, considerando as características do aluno dessa instituição: a criança. Portanto, o trabalho pedagógico da Educação Infantil pauta-se em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao pensarmos em uma proposta pedagógica. É tarefa da escola democratizar o conhecimento, mas isto não pode ser feito de qualquer maneira, desconsiderando as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo, de relacionar-se, e de aprender.

Uma prática pedagógica adequada por parte do professor é crucial para uma boa inclusão das diferentes culturas na sala de aula, pois, segundo Freire (1992):

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças (p. 156).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) apontam para uma compreensão de criança que se aproxima à produção teórica do campo da Sociologia da Infância, ao considerá-la “sujeito histórico e de direitos” que produz cultura. De acordo com o documento as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (p. 16).

Segundo Candau (2013, p. 13), “não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. É importante pensar na escola como espaço social e cultural. Será que a escola, como espaço social e cultural, está possibilitando a inclusão de diversidade cultural no campo? A escola desempenha um importantíssimo papel nesse sentido, um primeiro passo é reconhecer a complexidade que envolve a problemática socio-étnico cultural.

É na educação básica que a criança adquire o entendimento das diferenças, o respeito, o apoio. Assim,

O entendimento da diversidade cultural como princípio educativo nos instiga, portanto, à aprendizagem de valores sociais e culturais do outro, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional. Da mesma forma, provoca-nos ir além da noção de “inclusão” de novos conteúdos na realização das práticas pedagógicas na educação escolar e nos desafia a repensar as relações étnicoraciais, sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais na sociedade de maneira sensível, investigativa e responsável (Da Silva, 2011, p. 21).

Pode-se dizer que para viver a diversidade é necessário perceber, ensinar e aprender a diversidade porque para viver é preciso conhecer o outro, sua história, seus modos de vida, as duas diferenças e assim é possível que haja um maior envolvimento e desenvolvimento da aprendizagem (Souza, 2021). De acordo com a mesma autora,

o compromisso que a escola deve assumir para assegurar que sua prática privilegie a instauração de relações sociais nas quais as diferenças não se tornem sinônimo de desigualdade nos remete às análises que discorrem sobre o tema educação e relações raciais (p. 36).

A diversidade está presente no contexto do campo e no ambiente escolar diariamente, podemos perceber essa multiculturalidade que se expressa na linguagem, no modo de vestir, falar, na dança na culinária, na música e entre outras inúmeras atividades em nosso cotidiano.

O brincar pode ser considerado espaço/tempo privilegiado para a construção das culturas de pares; é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais (Corsaro, 2002), na qual a imaginação apresenta-se como forma ímpar de relação da criança com o mundo. Souza (2021) nos diz que: “Permitir que as crianças tenham a oportunidade de se auto conhecerem e conhecerem os mais diferentes aspectos das pessoas que convivem com elas, é um dos grandes objetivos de trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar” (p. 37).

De modo semelhante, Marques (2017) enfatiza que considerar a criança produtora de cultura implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa, passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real (p. 154).

Deste modo, trabalhar pedagogicamente essas diferenças culturais em contexto escolar com as crianças do campo auxilia na construção de um bom relacionamento e respeito às diferenças, considerando os aspectos culturais de povos diversos, do estado em que vivem em relação a outros estados no Brasil. A diferenças culturais entre países do mundo e relacionar às diferenças locais valorizam a cultura dos outros povos assim como a valorizam da própria cultura como uma forma de agir e interagir de maneira respeitosa.

A educação de criança em contexto do campo cultural diverso é importante para que a desde as primeiras vivências sociais, perceba a necessidade de aprimorar o respeito, a empatia e a tolerância ao outro, com consciência e responsabilidade social com as pessoas ao seu redor, deste modo evita a continuação de atitudes preconceituosas e é possível haver um intercâmbio entre culturas saudável para a criança.

Tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto as formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto das histórias de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo que é diverso o é da mesma forma. Não há razão para querer imortalizar as facetas culturais que resultam da miséria e da opressão. Afinal pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que pode vir a existir (Santos, 1987, p. 20).

Portanto, observar a criança no espaço escolar, em suas práticas culturais, suas brincadeiras, criações e representações, nos dá a oportunidade de nos aproximarmos do universo cultural infantil, nos instiga a outros questionamentos sobre o modo como o adulto vê a criança, ao mesmo tempo em que nos dá pistas para o trabalho de intervenção pedagógica com maior sensibilidade, de maneira a não tornar evasiva as oportunidades de aprendizagens e trocas por meio das manifestações da cultura infantil (Pereira, 2013). Convém destacar o valor e a diversidade cultural inseridos nessa sociedade e ao estudar considerar suas diversas manifestações culturais e não somente partes isoladas, pois estas fazem parte do todo; por mais particular que seja um determinado grupo social, ele está inserido em uma sociedade que junto forma um todo (Pereira, 2013). Diante deste contexto, de diversidade cultural, o docente deve ter a ciência das necessidades de implementar a educação multicultural nas escolas; refletir sobre o que foi feito e o que pode fazer para contribuir; assumir um papel crítico diante dos fatores que desfavorecem as minorias, além de entender que a escola abrange famílias, comunidade e poder político, que mesmo sendo uma escola para todos, cada ator é diferente.

A CULTURA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS

As crianças são sujeitos sociais. A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche (Rinaldi, 2002 *apud* Marques, 2017, p. 155).

A cultura é importante para a vida em sociedade, sendo constituída pelos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e histórico de uma comunidade, como observado por Santos (1963), a cultura é a marca do homem, sendo aquilo que ele cria, produz, realiza. Para Marconi (2007), o termo cultura provém das expressões *colere* (cultivar ou instruir) e *cultus* (cultivo, instrução). Para entendermos a relação existente entre cultura e educação, partimos do princípio de que a educação é passada de um indivíduo para outro,

como nos esclarece Forquin (1993):

Se toda educação é sempre educação de alguém para alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos que constituem o que se chama precisamente “conteúdo” da educação (p. 10).

O que se está buscando apontar é que “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (Candido, 1964, p. 111-128). Partindo dessa premissa, surge a necessidade de entendimento do conceito e o que o diferencia, sua importância e influência em educação das crianças em contextos culturais diversos e de enfatizar os limites e possibilidades da cultura escolar no desenvolvimento do educando.

Frago (2000) concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (p. 100).

A escola enquanto instituição tem na educação formal características peculiares a educar com modo de organização metodológica e com base curricular, com conteúdos e regras específicas, sendo responsável pela formação dos educandos e tendo a tendência a reproduzir seus valores da cultura escolar a partir do processo educativo, enquanto a educação informal se dá por meio de aprendizagens cotidianas tais como: valores, crenças e a cultura que são transmitidas de acordo com cada grupo, através das suas experiências individuais.

Cabe aqui destacar os conceitos apresentados para cada uma das culturas que, segundo Pérez-Gómez (2001, p. 11), estão em cruzamento:

CULTURA CRÍTICA – alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história;

CULTURA SOCIAL – conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em

sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa;

CULTURA INSTITUCIONAL: as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores;

CULTURA EXPERIENCIAL: configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzido por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência;

CULTURA ACADÊMICA: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

Diante das especificações sobre os conceitos apresentados para cada uma das culturas faz-se necessário diferenciar dois conceitos: a cultura da escola e a cultura escolar.

A cultura da escola é previamente estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa como aquele conjunto de

ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (Frago, 1998, p. 169).

Observamos, então, segundo Silva (2006), a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. É esse conjunto de características do cotidiano escolar que Forquin (1993) denomina de “Cultura da Escola”. Para ele, cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (p. 168).

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

E como afirma Forquin (2003): “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (p. 24).

Os primeiros trabalhos acerca desse tema surgiram nos anos 1980, porém, a ideia de uma cultura escolar ganhou força nos anos de 1990, e apresenta atualmente diferentes tendências para pesquisa investigativa.

A escola é um lugar de trocas culturais, é um lugar de difusão e interação da cultura e do conhecimento. De acordo com Silva (2006, p. 202),

[...] os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade.

A cultura escolar é um componente importante e tem papel determinante na educação infantil dada sua influência e importância na educação das crianças em contextos culturais diversos, dada sua relevância para a formação do indivíduo, pois é através desta cultura que advém os valores, crenças, hábitos do local em que a instituição e a comunidade estão inseridas. De acordo com Silva (2006), a cultura escolar está completamente interligada à educação infantil, por isso a necessidade da preparação dos docentes para trabalhar com estes alunos, é a partir desse primeiro contato que a criança passa a conviver com a cultura na qual está imersa, seja na escola ou na comunidade, aprendendo a respeitar as diferenças.

A escola sendo uma instituição social responsável pela formação dos indivíduos tende a reproduzir seus valores culturais a partir do processo educativo, imerso nesse processo o professor tem papel crucial na instituição e de sua cultura, pois além de auxiliar na cultura escolar para os estudantes também é um agente mediador responsável por transmitir os valores e hábitos da instituição para os discentes.

A cultura escolar influencia na educação de crianças em contextos culturais diversos, pois percorre todos os espaços e ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus valores, hábitos, do ambiente ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos

sistemas curriculares (Silva, 2006). A autora pontua que em relação ao ambiente escolar, a cultura escolar é instituída pelo núcleo gestor juntamente com a comunidade escolar, influenciando seja na construção de sua missão, visão e objetivos presentes nos documentos norteadores da escola, tais como no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE), assim como nas suas práticas cotidianas, refletindo nos momentos em sala de aula e na recreação.

De acordo com Corsaro (2002), as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta através da negociação e da produção. A criança é participante ativa da vida em sociedade, produtora, nas interações com os colegas, de culturas de pares por meio das quais vai se apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as. Não se trata, portanto, de uma assimilação, mas de um processo de “reprodução interpretativa” que possibilita a construção das culturas infantis e a compreensão da cultura mais ampla.

A cultura escolar está presente institucionalmente no cotidiano da escola, esse conjunto é formado por um lado pelos programas, currículos, normas e legislações; e de outro pelo produto das ações dos atos praticados pelos envolvidos no desenvolvimento desses programas a citar: gestores, professores, funcionários, alunos, seja produzindo ou reproduzindo a cultura a qual estão inseridos isto influencia na educação das crianças e em contextos culturais diversos. Pode-se dizer que a cultura escolar e todas as suas influências podem ser trabalhadas ou mediadas de várias formas auxiliando na formação discente como exemplo com expressões culturais contando sua origem, relacionando a história do País, motivando-os a analisarem como determinada tradição influencia, inspira e traz à tona boas lembranças (Silva, 2006, p. 4).

A escola tem como função sistematizar os conhecimentos elaborados ao longo do tempo e que foram e são compartilhados na sociedade, é por isso que a dinâmica escolar utiliza-se de socialização da culturas, que se relaciona com a geração do conhecimento e ao exercício do pensamento crítico nas suas diferentes vertentes tais como as tradições, festas populares, saberes, músicas, comidas típicas, lendas e características inerentes a uma dada comunidade que são valores essenciais para o desenvolvimento da sociedade.

A influência na educação de criança em contexto cultural diverso se dá uma vez que a cultura escolar não proporciona somente conhecimentos científicos como também suas diferentes linguagens como a música, o teatro, a literatura, e auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor e social. Sendo o professor responsável pela construção do conhecimento recebido, valores e hábitos da instituição, relacionando-o com o processo de construção do currículo e das disciplinas como nos confirma Frago

(2001), ao considerar que é no exercício realizado pelos docentes que a cultura se perpetua e se organiza, é algo que permanece e ao mesmo tempo se renova. Desse modo, a docência e cultura se relacionam e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, pois a cultura da escola é um espelho das tradições da comunidade as quais tem influência direta no processo de desenvolvimento da criança, ou seja, ela torna-se essencial na formação dos alunos não só intelectual, mas também no meio social. Sendo assim, a cultura escolar vai auxiliar na aprendizagem de crianças em contextos culturais diversos. Socialização em contexto cultural no campo [Figura 4].

Figura 4: Socialização em contexto cultural no campo



Fonte: Cursos CPT⁸

A escola como instituição de socialização precisa entender a cultura como um fator importante na vida dos educandos da educação infantil, pois é nessa fase que se aprende os primeiros traços para o exercício da cidadania. Todo esse conhecimento na educação infantil é importante para sua adaptação em ambiente escolar, são nessas vivências e descobertas que a criança passa a ter contato com a cultura escolar. Convém salientar que a construção da identidade infantil é norteadada pelo direcionamento da cultura escolar com os elementos do dia a dia considerando que a criança aprende de vários modos e maneiras, tem a influência da família, dos colegas e da comunidade.

⁸ Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/por-que-trabalhar-a-educacao-ambiental-com-criancas>.

Diante disso, a cultura escolar e as metodologias utilizadas na educação infantil podem enriquecer o cotidiano das crianças a partir do conhecimento de várias práticas que envolvem diversidade cultural, a elaboração de uma dança, ou de uma receita culinária, pinturas, música, são formas de conhecer características de outra cultura influenciando e motivando a mudança para as primeiras práticas do exercício da cidadania. Convém salientar que, mais do que buscar por conceitos específicos de cultura escolar, as ideias aqui relatadas pretendem colocar em evidência e socializar as várias formas pelas quais o conceito pode ser trabalhado na educação infantil. Uma das mais importantes ferramentas que trabalham o desenvolvimento das crianças é no ato de brincar.



VÍDEO DA UNIDADE 2

ATIVIDADE AVALIATIVA

✓ Para saber mais sobre o que é capital **cultural** de Bourdieu, assista ao vídeo disponível no link abaixo:

Vídeo: Educação e Sociedade - Capital Cultural / UNIVESP⁹.

REFLETIR SOBRE:

✓ O que o autor chama de “capital cultural”.

Relacionar o conceito apresentado no vídeo com suas próprias experiências construídas ao longo da sua vida escolar: você viveu alguma situação parecida com a que é descrita no vídeo? Conheceu algum/a colega da classe que viveu algo parecido?

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W41rpXfllCY>.



VÍDEO DA UNIDADE 2

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

✓ Para saber mais sobre **diversidade**, assista ao vídeo disponível no link abaixo:

Vídeo – Música: Diversidade - Lenine Oficial¹⁰.



GLOSSÁRIO DA UNIDADE 2

1. **Banheiro** - É um termo amazônico para descrever o movimento das águas dos rios provocados pelas embarcações e pelo movimento natural das águas.
2. **Biopirataria** - Utilização de recursos naturais ou de conhecimentos tradicionais sem autorização.
3. **Ciclo das águas** - O ciclo das águas é dividido em cheia, que inicia com as chuvas de novembro até o mês de julho, quando começam a descer; a seca inicia a partir de agosto, com menos chuvas, e termina em janeiro, com o início da cheia. O ciclo das águas é ainda determinado pela localização, ou seja, o alto rio inicia mais cedo, e o baixo rio termina depois. Assim, é importante a referência do alto, médio, baixo rio. Por exemplo, fala-se do Alto, Médio e Baixo Solimões.
4. **Maromba** - Construção de tábuas ou troncos, em que se colocam as coisas da casa durante a enchente. A maromba também é utilizada para guardar o gado nas enchentes.
5. **Várzea** - Planície aluvial formada por uma rede de rios, que está sujeita, parcial ou totalmente, às inundações anuais.



ATIVIDADE DA UNIDADE 2

ATIVIDADE AVALIATIVA

Orientações para a pesquisa com crianças

As perguntas devem estar direcionadas aos objetivos, que por sua vez estão relacionados às idades das crianças. Se forem crianças que estão na idade da Educação Infantil as perguntas sobre a instituição que frequentam e as atividades que fazem, são diferentes de crianças a partir de seis anos, matriculadas no Ensino Fundamental. Refletir e apresentar os resultados em debate na sala de aula.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MZb6Eu-oxGE>.

Exemplo de perguntas que podem ser feitas, a partir do seguinte objetivo:

✓ **Conhecer os modos como as crianças vivenciam suas infâncias na escola e em casa.**

Roteiro de perguntas:

Você tem muitos amigos/as? Gosta de brincar com eles/elas? Vocês brincam de quê? Quais são as brincadeiras preferidas de vocês? E na escola, você brinca? Quando brincam? só na hora do recreio ou tem outros momentos de brincadeira dentro da sala? A professora faz brincadeira com a turma? Você gosta mais de brincar com as brincadeiras que a professora faz ou prefere brincar com os colegas com as brincadeiras que vocês inventam?

E em casa também brinca? Com quem? Brincam de quê? Você ajuda em casa a fazer algum tipo de trabalho? Quais? Você se considera criança? O que uma criança faz? O que uma criança não deve fazer? Você conhece alguma criança que não vive como criança? Onde você viu? O que ela faz que você acha que não deve ser feito por uma criança? Você se sente feliz sendo criança? Ou quer crescer logo para fazer outras coisas que você não pode fazer agora? O que mais incomoda você agora enquanto é criança? Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar sobre você, seus amigos ou sua escola?

UNIDADE III

3. A CULTURA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: CULTURA DAS INFÂNCIAS, CULTURA DE PARES E O BRINCAR DAS CRIANÇAS

Conforme explicitado na Unidade 1, a história da infância está interrelacionada com a história da educação infantil, história da assistência às crianças, políticas públicas para esta etapa da educação, assim como, as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas e práticas de educação das crianças de zero até 5 anos e onze meses de idade, pois o que se pensa sobre a infância, na pós-modernidade, é fruto de transformações políticas, sociais e econômicas no percurso histórico (Kuhlmann Jr., 2015; Azevedo, 2013; Oliveira, 2007; Silva; Pasuch; Silva, 2012).

Num olhar retrospectivo, na Idade Média, os senhores feudais detinham poder absoluto e influenciavam tanto as leis quanto a cultura, a economia, os valores morais, dentre outros. Dessa forma, a Religião e o Estado influenciavam o poder político e limitavam a influência de outro grupo social. Conforme mencionado anteriormente, com as descobertas científicas e a revolução industrial na Idade Moderna, se consolida a sociedade capitalista e emergem duas concepções divergentes referente à criança: uma concepção considerava a criança ingênua e inocente devido ao mimo exagerado das mães e amas; a outra corrente de pensamento considerava a criança imperfeita, incompleta e o adulto teria que moralizá-la.

Assim, se na Idade Média (sociedade feudal) a criança começava a trabalhar a partir dos sete anos, momento em que ultrapassava a faixa da mortalidade infantil e sua educação era oriunda das próprias vivências cotidianas com o mundo adulto, na Idade Moderna (sociedade capitalista) ela é considerada como alguém que precisa de escolarização e de preparos para a vida adulta. Sob esse viés, surgem as primeiras propostas de educação para as crianças.

Nesse sentido, surgem as creches, as escolas maternas e os jardins de infância. As creches para atender as crianças das mães trabalhadoras e, as escolas maternas e jardins de infância, inicialmente, para atender as crianças das elites.

Segundo Azevedo (2013, p. 41-42), as instituições de atendimento infantil, idealizadas conforme a concepção de infância que se tinha naquele período, na Europa, tinham como atividade “oferecer à criança cuidados de higiene, alimentação e saúde, ou seja, responsabilizar-se pelo seu bem-estar durante o período que lá era deixada”. Explica a autora que as instituições surgiram com objetivos de assistir e, mesmo depois, quando se tornaram jardins de infância, os *kindergarten*, a concepção de criança “era romântica, isto é, de um ser puro, frágil e ingênuo que precisava de cuidados e proteção dos adultos”.

No Brasil, o que se configurou como “*sentimento de infância*” sofreu grande influência europeia com a chegada dos padres jesuítas no século XVI e, segundo a pesquisadora (2013):

Aos olhos destes, a criança brasileira (índia, negra, mestiça), em diferentes épocas, assemelhavam-se aos anjos, seres bons, puros e inocentes. Eram o ‘papel em branco’ no qual os jesuítas inscreviam a sua cultura. Tendo como base um forte conteúdo de educação moral e religiosa [...] antes que o ‘pecado’ se instalasse em suas almas (p. 42).

Afirma Azevedo (2013) que a influência europeia permaneceu por muito tempo, mesmo com a criação dos jardins de infância no modelo *kindergartens* que, inclusive, na pós-modernidade, se encontra em propostas pedagógicas das instituições ou na prática de professores da educação infantil.

Concepções pedagógicas infantis *romântica*, *cognitiva* ou *crítica* foram pensadas em diferentes épocas e, estão relacionadas aos contextos políticos ocorridos no campo educacional brasileiro, também, na formação dos professores e, em maior ou menor grau, tais concepções caracterizam as propostas de atendimento à educação infantil brasileira. Contudo, elas não desaparecem com o surgimento da outra. Todas concorrem entre si (Oliveira, 2007; Azevedo, 2013).

A concepção pedagógica *romântica* teve início no século XVIII com o próprio surgimento das instituições da educação infantil e está atrelada aos princípios escolanovismo idealizado pelo pedagogo e pesquisador alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) dentre estes, a valorização dos interesses da criança e a ideia de desenvolvimento natural. O trabalho docente é organizado através das disciplinas curriculares. A criança aprende por meio da memorização/repetição de conteúdos (Oliveira, 2007; Azevedo, 2013).

A concepção pedagógica *cognitiva* foi idealizada pelo biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980).

Têm como pressuposto teórico tornar a criança inteligente através das etapas ou fases do desenvolvimento da criança. Tem como pressuposto principal o interacionismo para formar sujeitos críticos, ativos e autônomos. Privilegia a interdisciplinaridade e a criança enquanto ser construtor e pensante constrói seu conhecimento, reelabora conteúdos e aprende na interação com o ambiente ao qual está inserida. Docentes devem ter domínio das fases do desenvolvimento cognitivo infantil e organizar o ambiente para ocorrer o aprendizado (Oliveira, 2007; Azevedo, 2013).

A concepção pedagógica *crítica* situa-se nas pesquisas do pedagogo francês Célestin Freinet, na teoria histórico-cultural do psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky e na pedagogia histórico-crítica de Saviani. Tem como características favorecer a formação sujeitos interessados e capazes de atuar na transformação do contexto social, educação para a o exercício da cidadania. Docentes e crianças são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis, privilegiando os fatores socioculturais como relevantes para o processo educativo (Oliveira, 2007; Azevedo, 2013).

A partir dos anos 1980, mudanças significativas ocorreram a respeito do atendimento aos pequenos com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Nos anos 1990, iniciam-se reformas educacionais para todos os níveis da educação básica.

Políticas públicas para atendimento à criança foram revisadas ou implementadas para inclusão da criança e suas demandas, dentre algumas, destacamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; o Encontro Técnico sobre Política de Formação de Professor de Educação Infantil, no ano 1994; a Política Nacional de Educação Infantil, em 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; os Referenciais para Formação de Professores, em 1999; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009; em relação à educação do campo, se tem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no ano 2002 (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Silva; Silva; Martins, 2013; Azevedo, 2013; Kuhlmann Jr., 2015).

Explicam Silva, Pasuch e Silva (2012), Kolling, Néry e Molina (1999) e Caldart (2011) que tanto as bases legais para a educação do campo quanto as da educação infantil do campo estão em construção e a legislação-marco é a Resolução n. 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e a Resolução n. 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

No entanto, esses e outros avanços de políticas públicas para os povos dos contextos dos campos só foram possíveis graças as pesquisas que alavancaram a concepção contemporânea sobre a infância e a criança, além da pressão da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais nos contextos dos diversos campos brasileiros (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Kolling; Néry; Molina, 1999; Azevedo, 2013; Kuhlmann Jr., 2015).

Assim, no que diz respeito às especificidades das infâncias e crianças brasileiras incorporadas às políticas públicas por meio da Resolução n. 1/2002 (Brasil, 2002) e das DCNEI (Brasil, 2009, 2010), incorpora a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, deixando de ser classificada como um direito da mãe trabalhadora e tornando-se um direito humano e social da criança de 5 anos e onze meses e, tem a finalidade de desenvolvê-la no âmbito global envolvendo seus aspectos físico, psicológico, intelectual e sociocultural e formação cidadã (Oliveira, 2007).

Conforme explicitado, fundamentada nas pesquisas pós-modernas, citando algumas como Kramer (1995), Faria (1994), Oliveira (2007), Azevedo (2013), Silva, Pasuch e Silva (2012), Silva, Silva e Martins (2013), Del Priore (2013), Corsaro (2011), Pinto e Sarmiento (1997) e Kuhlmann Jr. (2015), dentre outras, as DCNEIS (Brasil, 2009, 2010) trazem um aspecto importante no que é o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos. Direitos muitas vezes não respeitados ou negados aos pequenos.

Silva, Pasuch e Silva (2012) e Silva, Silva e Martins (2013) apontam os avanços contemplados nas referidas diretrizes no que diz respeito às propostas pedagógicas para a Educação Infantil das crianças filhas e filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, povos da floresta, dentre os demais, devem:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 3; Brasil, 2010, p. 24).

Nas propostas pedagógicas para a educação infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular e, como mencionado anteriormente, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Silva; Pasuch; Silva, 2012; Silva; Pasuch, 2010; Silva; Silva; Martins, 2013; Brasil, 2009, 2010).



LEMBRE-SE

“As crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas” (Borba, 2007, p. 35).

Dessa forma, revelam Silva e Pasuch (2010, p. 2) que como todas as crianças, a criança do campo:

[...] brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo.

É sob esse viés abordado pelas pesquisadoras Silva e Pasuch (2010) que teceremos alguns fios a respeito das culturas das infâncias, cultura de pares e o brincar das crianças em Sarmiento (2004) e Corsaro (2002, 2009, 2011) na perspectiva da Sociologia da Infância, pois é dessa forma que partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo (Borba, 2007).

Para estudar as práticas culturais da criança, Sarmiento (2004, p. 11) denominou metaforicamente de “Gramática das culturas da infância”, por apresentar-se em forma de semântica, sintaxe e morfologia. Contudo, explica o pesquisador, não se trata de elementos linguísticos e, sim, materiais, ritos, artefatos, cerimoniais, normas e valores produzidos pelos pequenos, definindo-a da seguinte forma:

Semântica – ou seja, a construção de significados e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o ‘era uma vez’ de uma criança não tem uma denominação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que ‘era uma vez’ é sempre a vez em que é enunciada;

Sintaxe – ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação que não se subordina aos princípios da lógica formal, mas sustenta a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o ‘então eu era o herói’ da criança – cantado por Chico Buarque de Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projeta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face;

Morfologia – ou seja, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; o berlimde do jogo da criança não é apenas um objecto esférico, mas é a peça de jogo, a preciosa moeda de troca, o troféu que se obtém ou o artefacto mágico que reflete a luz (p. 13).

Para o pesquisador, as culturas da infância oferecem subsídios para compreender como ocorre a interação adulto e criança e entre elas. Explicita, ainda, que as culturas da infância dizem respeito à capacidade de atuação das crianças enquanto atores sociais que têm significações e ações próprias que as diferenciam dos modos de ser dos adultos. Para compreender o modo com as crianças produzem culturas, Sarmiento classificou em quatro eixos estruturantes, que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Interatividade - É a partir da *interatividade* que a criança aprende, na relação com o outro, família, escola, vizinhança, comunidade e, principalmente, com seus pares, isto é, com outra criança. Sua relação no mundo é diversa e, por conta disso, vai agregando conhecimentos e valores que formam sua identidade pessoal e sociocultural. Dessa forma, a cultura de pares é exercida quando as crianças ensinam aos mais novos os modos de ser e estar no mundo. É uma produção que acontece entre elas, sem intervenção dos adultos e, assim, elas aprendem umas com as outras. Daí esclarece Sarmiento, o fato de se estar em plena época dos jogos eletrônicos e as crianças e as novas gerações continuar brincando de pular amarelinha, jogar pião, bolinha de gude, dentre outros (Sarmiento, 2004; Lima; Moreira; Lima, 2014).

Afirma Corsaro (2002, 2011) que a cultura de pares é um conjunto de atividades, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com outra criança, seus pares. Não se trata de uma simples imitação, tampouco uma apropriação direta do mundo adulto, é um processo de apropriação criativa, uma reprodução interpretativa.

Ludicidade – A brincadeira é essencial das/nas culturas infantis, é central à própria ideia de infância. É por meio do lúdico que as crianças se reúnem, aprendem e socializam conhecimentos com seus pares. Por isso, o brinquedo acompanha as crianças em diversas fases em suas relações sociais. Brincar faz parte da vida adulta que separa momentos de brincadeira e do trabalho, entretanto, a criança o tempo todo brinca, sem fazer distinção entre momento lúdico e momento de trabalho. Dessa forma, a brincadeira e o brinquedo são fundamentais na construção e recriação do mundo e, na produção das fantasias infantis (Sarmiento, 2004; Lima; Moreira; Lima, 2014).

Fantasia do real – “O mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (Sarmiento, 2004, p. 16). É um modo próprio das crianças transportarem o acontecimento real construído criativamente pelo imaginário ou interpretando de forma fantasiosa eventos e situações ocorridas, é a capacidade de recriar a partir da não literalidade, cita-se o exemplo da criança mencionar que a estrela levou para o céu uma pessoa querida ou da criança que pega um brinquedo para brincar em meio ao caos de uma guerra. ‘Fazer de conta’ permite à criança continuar a vida em condições aceitáveis (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2002; Lima; Moreira; Lima, 2014).

Reiteração – “A não literalidade tem seu complemento na não linearidade temporal” (Sarmiento, 2004, p. 17, grifos do autor). O tempo da criança é infinito e pode ser reinventado incessantemente na qual articula “práticas ritualizadas (‘agora diz tu, agora sou eu’), propostas de continuidade (‘e depois ... e depois’) ou rupturas que se fazem e são logo saturadas (‘pronto, não brinco mais contigo’)”. Nesse processo, estruturam-se e reestruturam-se as comunicações, as regras das brincadeiras e jogos e adquire-se competências, trocam segredos, desconfiam-se da vida grupal e estabelecem pactos (Sarmiento, 2004; Lima; Moreira; Lima, 2014).

Na mesma linha de pensamento a respeito da criança enquanto produtora de cultura, Corsaro (2002, p. 114) reitera que a criança age mais de forma interativa do que passiva ou reprodutora, ao qual o autor denomina de *reprodução interpretativa*, significando que, enquanto “seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais”.

Explicita o autor que o termo *reprodução* refere-se ao fato de as crianças tanto internalizarem a cultura adulta do contexto ao qual estão inseridas quanto contribuem ativamente para a produção da própria cultura e da mudança social, tudo ocorre através das brincadeiras infantis, ao passo que o termo *interpretativa* diz respeito aos aspectos inovadores da participação da criança 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).

Assim, indica Andrade (2010), este entendimento de infância quebra o elo do paradigma da criança frágil, inocente, incapaz; ao contrário, concebe a criança como sujeito ativo, competente, construtora de conhecimentos, identidade, cultura e potencialidades a serem desenvolvidas desde a mais tenra idade, bem diferente da infância originada em Platão que concebiam a infância como um estado primitivo e animalesco do ser humano, com tendências selvagens e disponibilidade para o mal por ausência da razão.

Dessa forma, reitera-se a importância da brincadeira e das interações sociais para o desenvolvimento pleno da criança e da produção de sua cultura, nesse sentido não é “nem cópia nem o aposto ao adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo [...] pelo valor que tem em si” (Borba, 2007, p. 35).

CULTURAS INFANTIS: AS CRIANÇAS, O BRINCAR E AS PRÁTICAS SOCIAIS

[...] pensemos os valores como as palavras em uma frase, e a cultura como o sistema linguístico que permite que as pessoas articulem as palavras, as frases e as ideias de um modo que faça sentido para si e para os outros. Utilizamos desse sistema simbólico todos os dias, embora não o conheçamos por inteiro, nem tenhamos consciência de o fazer. É como a gramática que permite que articulemos uma fala – pode ser conhecida, mas não precisa ser retomada conscientemente pelo falante (Cohn, 2005, p. 18).

Culturas infantis nascem dos processos de interação das crianças que no ato de brincar, conversam, criam, produzem ou reproduzem, socializam suas vivências, socializam suas culturas infantis. Isso implica reconhecer que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas tal qual os adultos, são produtoras de seus próprios repertórios culturais (Cohn, 2005). Algumas brincadeiras fazem parte das culturas infantis como as lendas do folclore brasileiro e na Amazônia (Cuca, Sasi Pererê, Curupira, lenda do boto, do guaraná, Vitória-régia), as cantigas de roda (borboletinha, ciranda cirandinha, a barata diz que tem) e brincadeiras (passa anel, peteca, amarelinha, pega-pega, elástico, esconde-esconde) que estimulam a criatividade e imaginação, a empatia, o respeito. As brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da expressão oral, da audição e cognição das crianças. Na figura abaixo [Figura 5], podemos perceber a socialização de crianças pulando amarelinha.

Figura 5: Socialização de crianças na amarelinha - brincadeira popular



Fonte: Canguru News¹¹

Na escola, o aprendizado das crianças está relacionado a seus modos próprios de vivenciarem, integrarem-se ao mundo de acordo com seus contextos e culturas. As crianças compartilham, constroem e dão sentido para o que exploram em seu dia a dia. Geertz (1989) assinala que a antropologia, disciplina que se dedica a estudar a cultura, preocupa-se em delimitar, definir e especificar o conceito de cultura, sendo este um tema

¹¹ Disponível em: <https://cangurunews.com.br/brincadeiras-populares-para-reviver-a-infancia-com-os-filhos/>.

amplo que por vezes tem seu conceito reduzido. Assim, o mesmo autor assume a cultura “como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (p. 4).

As crianças são seres produtores de culturas, como afirma Corsaro (2002), as crianças não só reproduzem as manifestações e representações do mundo dos adultos, elas elaboram e produzem culturas a partir dessas relações. À luz dessa discussão, Corsaro (2002) destaca que:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transformação a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (p. 114).

Esse processo é entendido por Corsaro (2002) como a reprodução interpretativa da cultura, em que, por meio da interação com os colegas no contexto escolar, as crianças produzem uma série de culturas de pares, e depois esses conhecimentos e práticas infantis são transformadas de modo a adquirir conhecimentos adequados para assim participar do mundo dos adultos.

As crianças, ao brincarem, interagem e nesse processo de interação, no ato de brincar, enquanto brincam ou aprendem compartilham o que conhecem e exploram no seu cotidiano, essas são práticas sociais. A criança é um sujeito criativo, pois, como afirma Ostrower (1987), "nas crianças, a criatividade se manifesta em todo o seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança" (p. 127). Como expressa a cena a seguir:

13h20min - As crianças estão acordando e está tocando um CD com músicas infantis. Ana, Thaís, Nicole e Lara estão sobre os colchões, já acordadas. Ana e Thaís têm no colo, cada uma, uma boneca e uma garrafa de refrigerante, que na verdade é utilizada como móbile (presa ao teto com elástico), com um líquido colorido e brilhante, efeito proporcionado pelo glitter. Thaís levanta-se do colchão e diz: “Tchau! Vou trabalhar, crianças”. Ana, à frente de Thaís e caminhando em direção à porta, fala: “Vou trabalhar”. Em seguida, Thaís olha para a câmera de vídeo e fala: “Eu vou trabalhar, tia”. Então a pesquisadora lhe diz: “É”? Ana chama a atenção da pesquisadora e de Thaís, dizendo: “Ó, tia! Estou aqui”, equilibrando-se sob a mesa que fica encostada na parede ao lado da porta da sala. Ela pega sua garrafa e sai de baixo da mesa. Thaís posiciona a garrafa como se estivesse bebendo o líquido, encostando a tampa na boca. Em seguida ela diz: “Vou tomar água. Sede. Diferante”. Ana faz o mesmo movimento com a garrafa. Thaís novamente encosta a garrafa na boca, levanta a cabeça e ao final enuncia: “Ah”!, demonstrando satisfação. No ritmo da música que toca ao fundo, ela faz movimentos com o corpo e com a garrafa, convidando a colega: “Vamos dançar, Ana”? Após o convite elas já saem caminhando sobre os colchões, vão até a frente do espelho e lá se sentam,

conversam e cuidam das bonecas. Olhando para o espelho, elas continuam a fazer de conta que estão bebendo, Thaís oferece um pouco da sua garrafa para Ana. Elas deixam as bonecas e vão até a ponta dos colchões, próximo às mesas, com as garrafas nas mãos, param, fazem de conta que estão bebendo. Ana joga sua garrafa no colchão e sai correndo. Joyce a pega. Thaís fala: “Estou tomando “coquinha”, tia. Ó, tia! Estou tomando “coquinha”. Ó, tia”? Ela não recebe resposta dos adultos, que nesse momento são a pesquisadora e a professora. Ela então se aproxima da pesquisadora e diz, em baixo tom de voz: “Estou tomando coquinha”. A pesquisadora lhe pergunta: “Está gostosa?” Ela responde afirmativamente, movimentando a cabeça (Registro em vídeo, [...], maternal I).

As manifestações em contexto infantil são da natureza das crianças, se sua própria cultura que se expressam. De acordo com Coutinho (2012), suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. Na cena acima descrita, a utilização dos referenciais cedidos pelos adultos é constante. A mesma autora nos diz que Coutinho (2012), a princípio, as meninas brincam como se fossem mães que saem de casa para trabalhar, nos braços levam consigo seus bebês, que, aliás, permanecem com elas até que andem sobre os colchões e sentem-se em frente ao espelho, que lhes parece um local apropriado para deitá-los. Afirmam Pinto e Sarmiento (1997) que “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, [...] é, extremamente permeável - nem lhes é alheia a flexibilidade social global” (p. 22), sob essa perspectiva,

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (p. 115).

As expressões, falas e conhecimentos são produzidos e reproduzidos socialmente pelas crianças com a recriação das situações já vivenciadas, ou seja, repetição ao seu modo único de acordo com Coutinho (2012), a representação de cenas do cotidiano lhes possibilita atuar de forma mais elaborada, pois há detalhes riquíssimos, como a fala de quem está saindo para trabalhar e se despede das crianças ou a expressão de satisfação e prazer por ter tomado um refrigerante, amplamente explorada nos comerciais de televisão.

Barbosa (2013, p. 220, 221) explicita que:

As crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, querem dar sentido às suas vidas. As narrativas que se fazem para as crianças, sejam elas

sobre as suas próprias vidas – constituindo memória – ou sobre os elementos culturais que configuram a sua comunidade, criam o espaço para a linguagem e o pensamento. As crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos. As brincadeiras, geralmente acompanhadas das narrativas orais, ou ainda, das histórias que as crianças formulam e se contam, transformam as crianças em ativos protagonistas de suas vidas.

Por esse viés, tem-se como prerrogativa que a criança é um ator social, sujeito de direito e coprodutor de cultura (Barbosa, 2010; Corsaro, 2005; Cohn, 2005); também se assenta que as aprendizagens nas creches e pré-escolas sobejam as listagens de conteúdos disciplinares, posto que os conteúdos na Educação Infantil têm como fulcro as práticas sociais (Brasil, 2009, 2010). Em uma escola de Educação Infantil, por exemplo, segundo Coutinho (2012), as ações de uma criança que realiza múltiplas tentativas para aprender a amarrar o sapato, por vezes, pode ser compreendida como banal e corriqueira, mas é uma ação complexa. Nessa aprendizagem, estão correlacionadas observações anteriores da criança, que envolvem desejo, necessidade, reconhecimento de sua corporeidade e de suas habilidades, autonomia e a apropriação de um dado cultural da sociedade na qual está inserida (Brougère, Ulmann, 2012).

A CONDIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS DO CAMPO

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

A criança do campo de igual modo a qualquer outra criança é um sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como um indivíduo de direitos com prioridades absolutas, conforme aponta o artigo 227. Nesse sentido, é relevante abordar sobre a situação em que se encontram as crianças do campo e o modo como vivem para refletir sobre processo de valorização da criança enquanto sujeito e construção de políticas públicas votadas às crianças residentes o campo.

Por isso, Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010), ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendem como modo de concepção de Educação do Campo:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas

também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (p. 2).

Criança é um sujeito histórico e de direitos que nas relações, interações e práticas cotidianas nas quais vivenciam, constrói conhecimentos e produz culturas [Figura 6]. Kramer (2003) interpreta a criança como sujeito histórico e cidadã de pequena idade, que, embora muitas vezes excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representa uma leitura específica do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir.

Figura 6: Interações e práticas cotidianas no campo



Fonte: Unicef¹²

De acordo com a mesma autora, as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas.

Com esta definição concebida por Kramer podemos entender que a criança, faz parte da humanidade, com possibilidades de criar saberes, participar de relações e atividades na sociedade, é um cidadão com potencial no processo de criação do conhecimento.

¹² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dia-da-amazonia-conheca-situacao-da-infancia-na-amazonia-legal>.

Na compreensão de Delgado e Müller (2005):

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças (p. 164).

É importante ter uma educação infantil que valorize a criança enquanto sujeito do campo, uma educação na qual ela possa se identificar, sentir-se parte. “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (Sarmiento, 2004, p. 20). Nesse sentido, o que queremos ressaltar é que a criança do campo deve ser reconhecida como este sujeito rico e com infinitas possibilidades. De acordo com Modanese (2015, p. 119):

A atual perspectiva sobre infância, educação, Educação Infantil e sociedade aponta um universo distinto no que diz respeito ao interesse político com foco no desenvolvimento da criança pequena. De um lado, os movimentos sociais com concepções fortalecidas em relação à infância lutam pelo direito de crianças de zero a cinco anos de idade. Direito este imbuído de aspectos sociais e culturais visando o desenvolvimento infantil na sua totalidade. De outro, nos deparamos com políticas públicas fragmentadas que não valorizam as especificidades das diferentes realidades sociais e culturais nas quais nossas crianças estão inseridas.

Dessa maneira, a mesma autora considera que tudo o que acontece de transformação na vida da criança está interligado em um contexto e que para entendê-lo será necessário relacioná-lo à questão temporal, ou seja, à organização do espaço-tempo existente para a criança em plenitude temporal, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar, tempo, espaço, onde ocorrem as relações e inter-relações das crianças. Nessa perspectiva, as múltiplas dimensões temporais devem ser analisadas e compreendidas, sendo que quatro tempos se encontram interligados e inseparáveis (Modanese, 2015). Os tempos são definidos da seguinte maneira:

O *tempo presente*, ou microgenético, envolve as situações do aquiagora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas.

O *tempo vivido*, ou ontogenético, refere-se a vozes de experiências vividas em nossas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Esse é o território do habitus (Bourdieu,

1989), isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagem sociais múltiplas.

O *tempo histórico*, ou cultural, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

Finalmente, o *tempo prospectivo*, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes (Rossetti-Ferreira *et al*, 2008, p.27-28 *apud* Modanese, 2015, p. 34).

Pode-se dizer que estas dimensões temporais se complementam umas às outras através de suas inter-relações, confrontando, contrapondo, sustentando e transformando-se constantemente. Assim, é preciso que as propostas pedagógicas institucionalizadas sejam produto de um pensamento coletivo valorizando e acolhendo as diferenças culturais, sociais, de gênero entre as crianças, pois, cada uma tem o seu ritmo, suas dúvidas, desejos, curiosidades e indagações a respeito do mundo que a cerca.

Pode-se afirmar que a Educação do Campo, vide Resolução CNE/CEB 1/2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CEB 2/2008 (Brasil, 2008) e Resolução CNE/CEB 5/2009 (Brasil, 2009), uma política que apesar dos desafios vem se concretizando e ganhando destaque em diferentes espaços de discussões no Brasil, caracterizando um resgate de uma dívida histórica aos sujeitos do campo, que tiveram seu direito negado em relação a uma educação de qualidade. De acordo com a Resolução 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

No ano de 2010, como parte das estratégias de consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Educação Básica do MEC incluiu como um dos textos fundamentais de orientações curriculares para a educação infantil um capítulo específico às crianças da educação infantil do campo.

Deste modo, entendemos como Educação do Campo uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende seus anseios, valoriza e

ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos etc., e assim a Educação do Campo procura valer-se desses aspectos, lutar por escolas de qualidade social para esses sujeitos, articulando-os, de forma que participem ainda mais de suas comunidades e mantenham a tradição de viver nos contextos rurais.

No §3º do Art. 8 das DCNEI (Brasil, 2009), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas e filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, e demais povos dos campos, das águas e das florestas, a saber:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Estas indicações alinham-se às Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008 (Brasil, 2002; 2008) que ratificou o direito dos bebês e crianças no Artigo 6º:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa legislação, contudo, serve de instrumento de luta em favor das crianças como sujeitos de direito, e tem se materializado no campo sob várias perspectivas (Silva; Pasuch, 2010; Silva; Pasuch; Silva, 2012; Silva; Silva; Martins, 2013).

Furlanetto (2008) destaca que é no campo das relações sociais que crianças e adolescentes crescem e se constituem como sujeitos. Nesses movimentos, descobrem o mundo através da fantasia, da arte, da linguagem, dos cuidados de si e do outro e também pelas experiências do afeto e do desafeto, do respeito e da agressão, do prêmio e do castigo. Ou seja, descobrem o mundo através da própria existência, na polifonia sociocultural e histórica da sua realidade.

O desenvolvimento da faculdade lúdica facilita os processos de comunicação,

socialização, expressão e construção do conhecimento. Portanto, valorizar jogos, brinquedos e brincadeiras é imprescindível ao desenvolvimento do ser humano e a criança como sujeito participante do acontecer histórico (Teixeira, 2013). O seu desenvolvimento e papéis sociais dependem das condições de vida em que ela participa, ao meio social e cultural de sua família e de seu grupo, bem como de outros contextos educativos que integra. A criança indígena e a criança do campo, especificamente, possuem modos de conviver com seus grupos culturais que são próprios e precisam ser respeitados. Como afirma Barbosa (2006), o conceito de infância é uma categoria sócio-histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades. Nesse sentido, tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, vai modificando e transformando os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança (p. 6).

Enfim as crianças do campo possuem o direito de ser feliz, de brincar, socializar-se com seus pares, aprender, ensinar, ouvir, construir conhecimentos, e perpetuar as culturas infantis, com o direito de cidadão/ã de ser criança.



VÍDEO DA UNIDADE 3

ATIVIDADES COMPLEMENTARES E AVALIATIVAS

✓ Para saber mais sobre **vivência das infâncias**, assista ao vídeo disponível no link abaixo e destaque as ideias que caracterizam a necessidade das creches, pré-escolas e escolas, serem espaço privilegiados das crianças vivenciarem suas infâncias.

Vídeo: Documentário Tarja Branca (fragmento)¹³.

✓ Para saber mais sobre **a importância do brincar**, assista ao vídeo disponível no link abaixo:

Vídeo: Café Filosófico - A importância do brincar - Renata Meirelles e Severino Antônio¹⁴.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWdqEGA55Mc>.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tc136kE-bQc>.

Música: Aquarela - Toquinho¹⁵.



GLOSSÁRIO DA UNIDADE 3

1. Kindergarten – Do alemão, “jardim para crianças”. Crianças precisam ser cultivadas e cuidadas como plantas de um jardim. Esse princípio guiou o pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel na criação do primeiro *Kindergarten* do mundo, nos anos 1840, na cidade de Bad Blankenburg, no leste da Alemanha.

2. Escolanovismo – Mesmo que Escola Nova. Movimento de renovação da educação ocorrido no início do século XX que valorizava a autoformação espontânea da criança.



ATIVIDADE DA UNIDADE 3

ATIVIDADE AVALIATIVA

✓ Descreva a pesquisa apresentada no artigo *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*, de autoria de Angela Meyer Borba (2007)¹⁶, destacando seus objetivos e metodologia utilizada:

- a) No contexto da pesquisa, explique a afirmação: “as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos, e reinterpretando, seus elementos”.
- b) Durante a leitura reflita sobre como as concepções de criança trazidas pela sociologia da infância podem contribuir para construção de projetos pedagógicos que valorizem as experiências infantis.
- c) Fazer registros das ideias que sustentam os argumentos sobre a importância do brincar nas instituições de educação infantil e das escolas.

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PT3azbKHJZU&list=RDPT3azbKHJZU&start_radio=1.

¹⁶ Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749/251>.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação UFSM*, v. 35, n. 01, p. 39-52, 2010.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 231-258.

ANDRADE, L. B. P. Tecendo os fios da infância. In: *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

ARAÚJO, M. I.; SOUSA, S. G. A. Mulheres protagonistas dos quintais agroflorestais na hinterlândia amazônica. In: Congresso Brasileiro de Sistemas Agroflorestais, 12., 2021. *Anais [...]*. [S.l.]: Sociedade Brasileira de Sistemas Agroflorestais, 2021. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1138020/1/AnaisXIICBSAF-2021-p235a239.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, M. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

AZEVEDO, H. H. O. *Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BALMÈS, T.; CHABAT, A. *Bébé(s)*. França, 2010. Disponível em: <http://focusfeatures.com/babies>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William A. Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

BARREIRA, C. Prefácio. In: WITKOSKI, A. C. *Terras, florestas e águas de Trabalho: os camponeses Amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais*. Manaus: EDUA, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. São Paulo: Editora Schwarcz/Companhia das Letras, 2001.

BECKER, B. K. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas*, v. 5, p. 17-23, 2010.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento-Diálogos Em Educação*, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749/251>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI): Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI): Formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução MEC/CNE/CEB n.º 1/2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC). Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução MEC/CNE/CEB n.º 5/2009 (DCNEI)*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008*. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. 36 p. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Indicadores de Programas: Guia Metodológico*. Brasília, 2010a. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/84/1/Indicadores_programas-guia_metodologico.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUCKINGHAM, D. *Creecer en la Era de los Medios Electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARNEIRO, A. C. R. Infância e diversidade cultural: uma reflexão sobre o filme "Babies". *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30 p. 316-325, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p116>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CARNIEL, F. R.; CUNHA, M. V. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60978>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciência em tela*, v. 7, n. 2, 2014.

CASTELLI, C. M.; MOTA, M. R. A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. *Revista Zero-a-Seis*, n. 28, p. 46-65, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/28013>. Acesso em: 14 out. 2025.

CASTRO, A. P.; SILVA, S. C. P.; PEREIRA, H. S.; FRAXE, T. J. P.; SANTIAGO, J. L. A Agricultura Familiar: Principal Fonte de Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural das Comunidades da Área Focal do Projeto Piatam. *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais / organizadores Therezinha de Jesus Pinto Fraxe, Henrique dos Santos Pereira, Antônio Carlos Witkoski, - Manaus: EDUA, 2007.*

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CHERVEL, A. *L'histoire des disciplines scolaires*. Histoire de L'educacion, Paris, n. 38, p. 59-119, maio 1988.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORAZZA, S. M. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COREA, C.; LEUKOWICZ, I. ¿Se Acabó la Infancia? *Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lúmen-Humanitas, 1999.

CORSARO, W. Children's Peer Cultures and Interpretative Reproduction. In: *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade & culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, jun. 2002.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV Editora, 2017. 276 p.

COUTINHO, A. M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, v. 5, n. 7, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/9713>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DA SILVA, N. N. *A diversidade cultural como princípio educativo*. Paidéia, 2011.

DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa UFRGS*, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 125, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC#>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DRUMMOND, J. A. Aventuras e desventuras de um biopirata. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas*, Belém, v. 4, p. 549-552, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/8PzHxPDS7Fbp6TBS6BpTCKp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jun. 2006.

FARIA, A. L. G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, F. As "Trocinhas" do Bom Retiro. In: *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Anhambí, 2004, p. 153-256. Publicação da 1ª edição em 1961.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação Brasileira: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001.

FRAGO, A. V. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (Mimeo), 2000.

FRAXE, T. J. P. *Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas*. Annablume, 2000.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor a infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. *Revista da PUC*, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/356909660/DA-INFANCIA-SEM-VALOR-A-INFANCIA-DE-DIREITOS-pdf>. Acesso em 20 out. 2025.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LT – Livros Técnicos Científicos, 1989.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-191.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, história, sociedade e cultura. In: SALLES, F.; CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. (orgs.). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 8-64. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4282/4282_3.PDF. Acesso em: 20 out. 2025.

JAMES, A.; PROUT, A. (eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

JANNUZZI, P. A Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas dos programas públicos no Brasil. In: *Reflexões para Ibero-América*, Caderno EIAPP-ENAP, p. 101-138, 2009.

JAVEAU, C. Criança, infâncias (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PfyrbmWhzQkLzj3JLJ69xJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, sociedade e culturas*, v. 17, n. 1, p. 185-216, 2002.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo: Memória*. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 140 p.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre, Medição, 2015.

KUHLMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 05-18, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 1, p. 95-110, 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MARCONI, M. A. *Antropologia: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? *Educação e Realidade*, v. 35, n. 03, p. 193-211, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13085/10279>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. *Educação UFSM*, v. 42, n. 1, p. 149-161, 2017.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-176.

MODANESE, A. *Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma rede de significações na creche ipê branco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015, 174 f.

MOVIMENTO SEM TERRA. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso. *Coleção Fazendo Escola*, n. 4. Brasília, 2008.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. *Caderno a Infância*. n. 1. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

- OSTETTO, L. E. *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 347-375.
- PASUCH, J.; MODANESE, J. A. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: o desafio de compreender o desenvolvimento integral das crianças na constituição de uma “Rede de Significações”. *Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, v. 6, n. 3, 16. ed. edição especial temática, p. 43-62, ago./out. 2015.
- PEREIRA, H. A dinâmica da paisagem socioambiental das várzeas do rio Solimões-amazonas. In: FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. (orgs.). *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*. Manaus: EDUA, 2007.
- PEREIRA, M. C. Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, 2013.
- PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 31-73. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40377>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Editora Bezerra, 1997. p. 7-30.
- POJO, E. C.; VILHENA, M. N. Crianças ribeirinhas da amazônia paraense. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*. Penguin: London, 1983.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999. Reimpressão em 2002.
- QVORTRUP, J. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, J. *et al.* (eds.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994.
- RATUSNIAK, C.; MAFRA, I. S.; SILVA, V. P. A travessia das infâncias no Amazonas no contexto de distanciamento social. *Revista Zero-a-seis*, v. 22, p. 1364-1382, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8122079>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ROSA, C. D.; LOPES, E. S. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; OLIVEIRA, Z. M.R. Desafios metodológicos na perspectiva da “Rede de Significações”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p.147-170, jan./abr. 2008.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, M. F. *Dicionário de filosofia e ciências culturais A – C*. São Paulo: Matese, 1963, v. 1.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. In: *Os vários mundos sociais e culturais da infância*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Porto, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal: Editora Bezerra, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro, 2001. p. 13-28.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Porto: ASA, 2004, p. 1-2. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância - Resenha. *Revista Zero-a-Seis*, v. 8 n. 14, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/99>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Martin Editores, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHWEICKARDT, J. C.; SOUZA, R. T. L.; SIMÕES, A. L. *et al.* Território na atenção básica: abordagem da Amazônia equidistante. *In*: CECCIN, R. B. *et al.* (orgs.). *In: Formes da Atenção Básica: aprendizados de intensidade por círculos em rede*. Porto Alegre: Rede Unida, 2016.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. *In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, A. L.; SILVA, C. A.; COSTA, J. R. As influências da cultura escolar no processo ensino aprendizagem da educação infantil, *In*: Conedu: VI Congresso Nacional de Educação, 2019. *Anais [...]*. [S.l.], 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA9_ID8009_15082019121827.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 201-216, jul./dez. 2006.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*., São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, A. M. *O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento tarumã mirim*. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/items/7c9a4ba7-3e5e-4466-810c-fbb814f66fc8>. Acesso em: 06 mar. 2025.

SOUZA, A. M. Educação Ambiental nos documentos norteadores da educação infantil em Manaus (AM). *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 16, n. 3, p. 316-329, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10808/8556>. Acesso em: 01 mar. 2025.

TEIXEIRA, S. R. S. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WITKOSKI, A. C. *Terras, florestas e águas de Trabalho*: os camponeses Amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.