



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPOS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA**

JULIANA NÓBREGA DE OLIVEIRA

**A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E AS CULTURAS INFANTIS:
COMO ISSO SE REVELA NA PRÁTICA?**

**CAMPINA GRANDE
2018**

JULIANA NÓBREGA DE OLIVEIRA

**A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E AS CULTURAS INFANTIS:
COMO ISSO SE REVELA NA PRÁTICA?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia.
Orientador: Profa. Dra. Soraya Maria de A. Brandão.

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48i Oliveira, Juliana Nóbrega de.

A infância como categoria social e as culturas infantis [manuscrito] : como isso se revela na prática? / Juliana Nobrega de Oliveira. - 2018.

45 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Cultura infantil. 4. Prática pedagógica.

21. ed. CDD 372

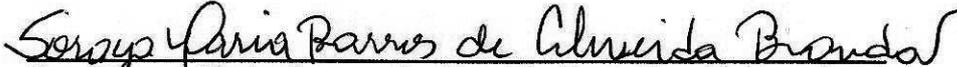
JULIANA NÓBREGA DE OLIVEIRA

**A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E AS CULTURAS INFANTIS: COMO
ISSO SE REVELA NA PRÁTICA?**

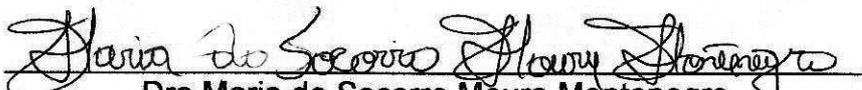
Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Pedagogia.

Aprovada em: 15/06/2018.

BANCA EXAMINADORA


Dra Soraya Maria Barros de Almeida Brandão. (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Dra Glória Maria Leitão de Sousa Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Dra Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe Zulmira Nóbrega de Oliveira, pelo exemplo de força, determinação e honestidade que representa para mim.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas incontáveis vezes que me prostei aos seus pés pedindo forças e Ele em sua infinita misericórdia me sustentou, me restaurou, me atendeu e pelo Seu Espírito Santo me encheu de força e parresia para seguir em frente e vencer todas as dificuldades do dia a dia. Graças sejam dadas a Ti Senhor! Bendita seja tua santa Mãe, Maria que intercedeu junto a Ti por mim.

À minha mãe Zulmira Nóbrega de Oliveira e ao meu pai José de Oliveira que me ensinaram que tudo haverá de acontecer no tempo de Deus e que na simplicidade dos seus saberes esperaram que este dia chegasse me dando força e atenção mesmo nos momentos mais rudes do meu cansaço, da minha caminhada, intercedendo a Deus por mim. É por vocês que vivo. Que Deus os abençoe!

À meu esposo José Paulo, que dia após dia vivenciou comigo as alegrias e as duras noites de sono e cansaço.... Pela sua compreensão, amor e cuidado... Pela sua incessante força e confiança de que tudo daria certo, pela certeza de que Deus cuida de nós. A você, meu abuso lindo, todo meu amor!

À meus irmãos Tamires e Júnior que acreditaram e torceram por mim, que mesmo distantes me mostraram que eu nunca estive só. A torcida de vocês me impulsionou a seguir, obrigada por sonhar comigo. Por todo amor, por todo cuidado, atenção, compreensão... por tudo... Muito Obrigada!

À minha amiga Eva Maria Dantas que durante essa caminhada esteve sempre ao meu lado, em todos os momentos... TODOS os dias. Por dividir comigo o fardo das dificuldades, pelo apoio, pelas infinitas risadas, confidências, pelo companheirismo, força e cuidado. Por ter me ajudado a tornar esse sonho possível, caminhando lado a lado... Por ter estado comigo nos momentos mais difíceis, e ter acolhido e aguentado meus ataques de sinceridade... Todos com muito amor e carinho. Obrigada Evinha!

À minha amiga Vanessa Rodrigues Costa que com sua alegria contagiante fez morada em meu coração. Por todos nossos momentos, pelo apoio, confiança, companheirismo. Por ter tornado nossas noites muito mais alegres... Muito obrigada!

Ao trio fantástico, Edna, Fernanda e Bely... Presentes que Deus me deu para aquecer minhas noites de espera na UEPB. Pelas infinitas conversas, confidências,

gargalhadas, e troca de conhecimentos, por todo apoio e confiança... Muito obrigada!

A minha orientadora Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, por todo conhecimento compartilhado, por todas as orientações, pelo seu acolhimento, confiança e dedicação. Por me ajudar a realizar esse sonho, meu eterno agradecimento!

Aos professores da banca examinadora que aceitaram participar desse momento tão importante para mim, partilhando seus conhecimentos e sugestões para o aprimoramento do meu trabalho. Obrigada!

A todos os professores (as) do curso de Pedagogia da UEPB, que nesses cinco anos compartilharam seus conhecimentos conosco e nos fizeram enxergar novos horizontes. A todos muito obrigada!

As minhas amigas de turma, Mayra de Araújo Ribeiro, Raquel Sousa Souto, enfim a todas que durante esses cinco anos partilharam sua vida, seus sonhos e seus conhecimentos. Agradeço a Deus esse caminho que percorremos juntas, que Deus abençoe a todas.

Por fim, quero agradecer a todos que fizeram parte dessa história, direta ou indiretamente, aos que acreditaram e aos que não acreditaram em mim. Foram vocês que me fizeram chegar até aqui. Muito obrigada.

*Criança desconhecida e suja brincando à
minha porta,
Não te pergunto se me trazes um recado
dos símbolos.
Acho-te graça por nunca te ter visto
antes,
E naturalmente se pudesses estar limpa
eras outra criança,
Nem aqui vinhas.
Brinca na poeira, brinca!
Aprecio a tua presença só com os olhos.
Vale mais a pena ver uma coisa sempre
pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto
pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só
ter ouvido contar.*

*O modo como esta criança está suja é
diferente do modo como as outras estão
sujas.
Brinca! Pegando numa pedra que te cabe
na mão,
Sabes que te cabe na mão.
Qual é a filosofia que chega a uma
certeza maior?
Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar
nunca à minha porta.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Para compreender a criança de maneira integral se faz necessário refletirmos sobre todo o processo pelo qual a concepção de infância e de criança vem passando ao longo dos tempos, abrangendo todos os olhares envolvidos e as distinções de significados que permeiam esse grupo. Nessa perspectiva, destacamos a importância de pensarmos em práticas docentes e espaços escolares, voltados para educação de crianças, que valorize e oportunize o disseminar das culturas infantis, por meio de suas interações, fantasias, percepções, explorações. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo discutir sobre a construção social da infância com um olhar para as culturas infantis, de forma mais específica, como elas se estabelecem no contexto da Educação infantil. A metodologia utilizada para atender a nossos objetivos foi a qualitativa, onde fizemos uso de pesquisas bibliográficas de autores que abordam o tema proposto, como também um estudo de caso a partir de observações realizadas em uma turma de Maternal III. Foram sujeitos da pesquisa quatorze crianças de três anos de idade de uma escola da rede privada de Campina Grande-PB. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação, cujas cenas foram escritas em um diário de campo. Utilizamos como suporte teórico autores como: Philippe Ariès (1981), Sarmiento e Pinto (1997, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009), Perrotti (1990), Corsaro (2009, 2011), Barbosa (2009, 2010), Martins Filho (2005), Lima (2014), Santos (2014), Brandão (2007), Melo, Brandão, Mota (2009), entre outros. Podemos compreender, ao longo de estudos, que a criança a cada dia ocupa mais espaço nos contextos sociais, onde estas são influenciadas pelas culturas adultas, porém, se apropriam das situações vivenciadas por meio da interação crianças - adultos e crianças e seus pares para significar e ressignificar ativamente tudo a sua volta, produzindo sua própria cultura, deixando, assim, sua marca na sociedade. Nessa perspectiva, faz-se necessário um olhar atento a todas as necessidades das crianças, enquanto sujeitos pensantes, protagonistas de seus conhecimentos, a fim de evitar e abolir toda prática pedagógica voltada para o silenciamento das crianças, mas, reforçar uma prática docente que ponha essa criança como cerne das suas idealizações a partir da reflexão-ação-reflexão, respeitando-as enquanto seres sociais, plurais e singulares, sujeitos de direitos, em suas diferentes linguagens, mensageiros de culturas próprias, intensas e verdadeiras.

Palavras-chave: Infância. Cultura Infantil. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

In order to comprehend the child in an integral way, it is necessary to reflect on the whole process by which the conception of childhood and child is passing to the times, encompassing all the enveloped glances and the distinctions of meanings that permeate this group. In this perspective, we emphasize the importance of thinking about teaching practices and school spaces, aimed at the education of children, which values and facilitates the dissemination of children's cultures, through their interactions, fantasies, perceptions, explorations. In this sense, the present study aimed to discuss the social construction of childhood with a look at children's cultures, more specifically, how they are established in the context of children's education. The methodology used to meet our objectives was qualitative, where we made use of bibliographical researches of authors that approach the proposed theme, as well as a case study based on observations made in a Maternal III group. Fourteen-year-old children from a private school in Campina Grande-PB were the subjects of the study. As an instrument of data collection, we used the observation, whose scenes were written in a field diary. We use as theoretical support authors such as Philippe Ariès (1981), Sarmiento and Pinto (1997, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009), Perrotti (1990), Corsaro (2009, 2011), Barbosa Filho (2005), Lima (2014), Santos (2014), Brandão (2007), Melo, Brandão and Mota (2009), among others. Throughout the studies, we can understand that the child each day occupies more space in social contexts where they are influenced by adult cultures, but they appropriate the situations experienced through the interaction of children - adults and children and their peers to mean and actively re-signify everything around them, producing their own culture, thus leaving their mark on society. In this perspective, it takes a close look at all the children's needs, as thinking subjects, protagonists of their knowledge, in order to avoid and abolish all pedagogical practice aimed at the silencing of children, but to reinforce a teaching practice that places this child at the heart of his idealizations from reflection-action-reflection, respecting them as social beings, plural and singular, subjects of rights, in their different languages, messengers of their own, intense and true cultures.

Keywords: Childhood. Child Cultures. Pedagogical practices. Child education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA.....	15
2.1 VIAJANDO PELOS CAMINHOS DA INFÂNCIA.....	15
2.2 Culturas Infantis: Encontrando a criança.....	20
3 A PRÁTICA DOCENTE E AS CULTURAS INFANTIS: COMO ISSO SE REVELA NA PRÁTICA?.....	29
3.1 CULTURAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERENCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a criança de maneira integral se faz necessário refletirmos sobre todo o processo pelo qual a concepção de infância e de criança vem passando ao longo dos tempos, abrangendo todos os olhares envolvidos e as distinções de significados que permeiam esse grupo. Philippe Ariès (1981) apresenta a história da infância abrangendo suas diversas fases, desde o século XII até o século XVIII, apontando como o século do descobrimento do sentimento de infância.

Autores como Sarmiento e Pinto (1997, 2007, 2008) nos aponta caminhos que indicam não apenas uma infância e sim infâncias, visto que essa nova categoria social passa por fases e situações específicas em seus diferentes contextos sociais, culturais, religiosos, étnicos, onde cada grupo interioriza e interpreta de formas diferentes tudo que as envolve singularmente, para daí dá forma a uma categoria plural e completa, a infância. Nesse sentido, entendemos a as “crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2005, p. 374), portanto, sujeitos de plenos direitos.

Nesse sentido, “a Sociologia da Infância costuma fazer, [...], uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional [...]” (SARMENTO, 2005, p. 371). Segundo Martins Filho (2005, p. 13), infâncias “são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” apontando para um sujeito produtor e reproduzidor de culturas. Assim sendo, abordaremos uma visão de criança completa, capaz, sujeito de vez e voz, ativo, participativo, protagonista do seu processo de conhecimento e na produção de suas culturas infantis e não apenas consumidoras de culturas adultas.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de pensarmos em práticas docentes e espaços escolares, voltados para educação de crianças, que valorize e oportunize o disseminar das culturas infantis, por meio de suas interações, fantasias, percepções, explorações, como nos indica Filho, (2005, p. 21): “Parece ser emergente pensarmos em criar espaços de educação coletiva, possibilitando ambientes de livre exploração, nos quais as manifestações culturais das crianças passam a ser importantes, passa a ter significado, vida, expressão própria ...”.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo discutir sobre a construção social da infância com um olhar para as culturas infantis, de forma mais específica, como elas se estabelecem no contexto da Educação infantil. A metodologia utilizada para atender a nossos objetivos foi a qualitativa, uma vez que “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (GODOY, 1995, p.58), mas sim valoriza “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.62) além de nos permitir uma interpretação dos dados. Para tanto, fizemos uso de pesquisas bibliográficas de autores que abordam o tema proposto, como também um estudo de caso a partir de observações realizadas em uma turma de Maternal III. Foram sujeitos da pesquisa quatorze crianças de três anos de idade de uma escola da rede privada de Campina Grande-PB. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação, cujas cenas foram escritas em um diário de campo.

Como suporte teórico fizemos uma revisão bibliográfica de autores como: Philippe Ariès(1981),Sarmiento e Pinto (1997, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009), Perrotti(1990), Corsaro(2009,2011), Barbosa(2009, 2010),Martins Filho (2005), Lima(2014), Santos(2014), Brandão (2007) ,Melo, Brandão, Mota (2009) , entre outros.

O trabalho realizado com crianças nos garante um desafio diário de observação, encantamento e fantasia, o que nos possibilitou e contribuiu para a escolha do tema, o qual nos provocou a lançar um novo olhar para a infância e para a criança, visando garantir seu espaço no contexto ao que se encontra, possibilitando o desenvolvimento de suas culturas entre e com seus pares e adultos.

Nessa perspectiva, organizamos o trabalho com os seguintes tópicos: (1) Breve retrospectiva histórica sobre a criança e a infância, onde convidamos os leitores a uma viagem pelos caminhos da infância, buscando encontrar as crianças, sujeitos de direitos, por meio das culturas infantis. (2) A prática docente e a construção das culturas infantis. Como isso se revela na prática? Onde discorreremos sobre a importância de práticas pedagógicas, estendida em práticas docentes voltadas para a infância, para a criança e suas necessidades, fantasias e aspirações. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre tudo que buscamos compreender com o presente trabalho, a fim de favorecer novas pesquisas a cerca

do tema abordado, visto que a cada dia se faz mais necessário compreender tudo que se passa no universo fantástico e fascinante do “ser criança”.

2 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

2.1 Viajando pelos caminhos da infância...

Neste capítulo iremos apresentar uma breve discussão sobre a concepção histórica da criança e da infância, visto que, durante muito tempo na sociedade estas não foram compreendidas como sujeitos sociais de direitos nem a infância reconhecida enquanto categoria social. Nesse sentido, discorreremos sobre a criança e a infância sob diversos olhares, tempos e lugares, desde a época medieval aos dias atuais, em que a compreendemos como produto e produtora de cultura, o que a caracteriza como um sujeito histórico-social.

Ultimamente muito se conhece sobre a criança e a infância, porém, vale ressaltar que nem sempre foi assim, ou seja, “as crianças nem sempre ocuparam o lugar que ocupam hoje e nem sempre receberam os cuidados que merecem” (SZYMANSKY, 1998, p.18). Vários estudos, a exemplo da obra “A história Social da Infância e da Família”, de Ariès (1981), a infância era reduzida ao seu período mais frágil, em que ainda dependia do adulto em seus cuidados básicos, uma vez que quando alcançava alguma autonomia, era inserida no mundo adulto, conforme veremos no decorrer deste estudo.

Vale ressaltar que o que compreendemos por criança e infância nos dias atuais vem sendo construído historicamente e, conseqüentemente, passando por mudanças ao longo do tempo.

Assim, percorrendo os caminhos da infância percebemos que nem sempre as crianças foram consideradas sujeitos privados, dotados de suas próprias características como sujeitos sociais. Segundo Lima (2014, p. 98) “A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história”, partindo da própria etimologia da palavra infância, que vem do latim “*infans*”¹ a qual se refere aquele que ainda não pode ou não é capaz de falar, um ser incompleto, incapaz de pensar, de decidir. Todavia, percebemos como as crianças eram negadas enquanto categoria social, silenciadas em suas particularidades, portanto alheios aos direitos próprios sendo consideradas apenas como reprodutoras do mundo adulto.

¹Etimologicamente, a palavra “**infância**” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/> 21/02/2018

Só aos poucos a infância vai sendo reconhecida e tornando uma camada social, em embora as crianças sempre existissem. É importante ressaltar que a concepção de infância enquanto categoria geracional que faz parte de uma estrutura social trata-se de um estudo considerado recente.

Quanto a uma condição particular de infância, Ariès (1981, p. 65), pioneiro dos primeiros estudos na área de história da infância, afirma:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

O mesmo nos aponta Sarmiento e Pinto (1997, p. 01) ao afirmar que “[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII [...]”. De certo, as crianças sempre existiram, porém, eram vistas como seres humanos de pouca idade, compreendida apenas pelo dado biológico, sem nenhuma influência social. Mas, aos poucos as sociedades em momentos distintos da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida durante este período.

Ariès (1981), ao discorrer sobre o assunto, descreve como todo processo se iniciou desde a Idade Média, partindo da constituição de criança como ser dependente passando pela conscientização das particularidades infantis até a criação de organizações sociais para as crianças, em especial, a escola.

O autor, em seus estudos cronológicos sobre a infância, destaca que até o século XII a infância era desconhecida, sendo a criança entendida apenas como adulto em miniatura, e a infância um período curto de transição para a vida adulta, período este que logo seria esquecido. Segundo o autor, “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (ARIÈS, 1981, p. 10). Dessa forma, a infância era considerada apenas os primeiros anos de vida onde as crianças precisavam de cuidados característicos e básicos para sua sobrevivência. Nesse sentido, Áries (1978) afirma que, assim que a criança deixava os cueiros, ela era vestida como os outros homens e mulheres de acordo com a sua condição social. Não havia, portanto, uma separação clara entre o que seria adequado para crianças e o que seria específico da vivência dos adultos,

ou seja, as crianças não eram caracterizadas por uma expressão particular, e sim como homens de tamanho reduzido. Dessa forma, havia uma forma de convivência comum entre adultos e crianças, de modo a participarem das mesmas atividades e dos mesmos ambientes. Esse fato também podia ser observado nas suas vestimentas e nas brincadeiras, sinalizando uma criança adultizada. Na perspectiva de Ariès (1981, p. 14), “a criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais.”

O autor retrata, ainda, dois tipos de representação da infância na Idade Média: a infância ligada ao mistério da maternidade da Virgem Maria, onde as representações se aproximavam mais das reproduções contemporâneas trazendo imagens dos anjos, a representação do menino Jesus e de Maria menina que compunham as obras de arte dos Séc. XIII e XIV e, a infância na fase gótica, cuja representação estava voltada para a infância sagrada, cuja alma era representada pela criança nua e assexuada (ARIÈS, 1981, p.p. 41,42).

Com a evolução do sentimento de infância, a criança passa a ser entendida como um “bichinho de estimação”, ingênuo, que nada entendia, sendo representada na arte pictórica como uma “peça engraçadinha” e “espirituosa”. De acordo com Ariès (1981), nesse período a criança era um ser sem identidade, sem presença ativa no contexto social, ignorada pelo adulto havendo apenas uma convivência coletiva corriqueira sem nenhuma afetividade, tanto é que a mortalidade infantil era considerada por todos um fator natural.

É importante ressaltar que a valorização da infância só vem ocorrer no Século XVIII, com o advento do Romantismo, tendo como um dos maiores influenciadores o filósofo Jean Jacques Rousseau, que apontava a diferença entre o adulto e a criança, trazendo uma visão romântica de infância em substituição ao adulto em miniatura. Para Rousseau (1999), a infância passa a ser considerada o lugar, ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural.

Percebe-se, então, que ao longo do tempo, especificamente no século XVIII, ocorre uma mudança significativa de atitude com relação à criança no que diz respeito à visão de infância e de criança como um período separado e distinto da idade adulta.

Destaca-se, portanto, que as construções do conceito de infância e de criança foram sendo estabelecido a cada modelo social e histórico, o que implica dizer que a

criança e a infância, em seus paradoxos, exercem um papel social distinto em cada tempo e sociedade, como nos afirma Sarmento e Pinto (1997, p. 09):

[...] 'ser criança' varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Observa-se, com isso, que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, a um dado biológico, mas a uma condição social de vida. Em face disto, Bob Franklin (apud SARMENTO e PINTO, 1997, p. 09) destaca que “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história”. Portanto, a diversidade cultural, bem como a história particular de cada sujeito estabelecem diferentes concepções de infância e de criança, podendo estas serem contempladas sob diversos olhares. Assim, podemos compreender a criança enquanto um ser pequeno, frágil, incapaz de responder por si, que carece de cuidados específicos e a infância enquanto uma condição da criança que foi e vem sendo construída historicamente ao longo do tempo. Sobre isso podemos dizer que:

[...] temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. (BARBOSA, 2009, p. 22).

Barbosa (2009), em consonância com Sarmento e Pinto (2007), também nos indica a essência da infância relacionada a seus contextos sociais, e as diversidades de experiências relacionadas a cada um, quando em seus estudos assinala o termo “infâncias” e não “infância”.

[...] falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BARBOSA, 2009, p. 22).

Rousseau (apud BRANDÃO2007, p. 50) reconhece o lugar da infância no contexto social quando dispõe que “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. E a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”, afirmando com isso que a criança não representa um adulto em miniatura e sim que possui um papel no contexto social, munida de idade, vez e voz própria, tendo o seu espaço na ordem dos acontecimentos sociais.

Para Brandão (2007, p. 51), pensar a criança/infância “não se trata, pois, de ver a criança/infância apenas como um dado biológico, fragmentada, descontextualizada, mas, sobretudo considerar a dinâmica histórica, social e cultural em que a criança se encontra efetivamente”. É nesse contexto de valorização da condição histórico social da criança que passamos a reconhecê-las enquanto sujeitos pensantes, ricos de ideias, um ser de relações, um ser social, como nos aponta Kuhlmann JR (2004, p.3):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. Um conjunto de experiências vividas por ela em diferentes lugares, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância, e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Em consonância com o referido autor, Brandão (2007, p. 57) ressalta que “as considerações a respeito do sentimento de infância nos levam a compreender que não existe uma natureza infantil, mas acima de tudo, uma condição particular de ser criança, construída por fatores que vão do biológico ao social”. Dessa forma, passamos a compreender a criança como um ser produto e produtor de culturas sociais, um ator social, aquele que tem voz e vez, procurando compreender sua realidade a partir de si mesmo e não somente a partir do olhar do adulto, muito embora sejam dependentes destes. Pensar essa criança como um ator social, nos leva a refletir sobre seu papel na sociedade e, principalmente, como estas estabelecem, criam e recriam suas culturas. Para tanto, seguiremos no próximo tópico com inferências sobre estudos direcionados a Sociologia da Infância e as culturas infantis, visando encontrar a criança e suas marcas no contexto social, compreendendo-as enquanto sujeito social cultural de plenos direitos.

2.2 Culturas Infantis: encontrando a criança

Discutir sobre as culturas infantis requer que situemos, mesmo que de forma breve, a Sociologia da Infância. Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo infância, tomamos como referência os estudos de Corsaro (2009, 2011), Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2008, 2013) que entendem a criança como um sujeito histórico social imerso em culturas que lhes são própria, “culturas infantis”.

Muito embora as crianças sempre existissem, “[...] o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX” (SARMENTO e PINTO, 2008, p. 02). Um dos fatos que representa uma mudança importante nessa direção é a declaração da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em 1989, o qual pontuou o reconhecimento das crianças em seus direitos primordiais a vida e ao cuidado como também o direito a participação, a fala e a livre expressão. Porém, segundo Sarmiento e Pinto (2008), só a partir da década de 90, exatamente, os estudos sobre Sociologia da Infância, tornaram-se mais expressivos, o que atribuiu um novo olhar para a infância, no sentido de entendê-la para além do conceito ligado à imaturidade biológica, ou seja, entender a infância a partir da ideia de uma construção histórica e social.

Nesse sentido, os estudos sociológicos sobre a infância buscam dar destaque à criança e à infância no âmbito social, contrapondo-se as visões biológicas ou de desenvolvimento que trata a criança enquanto um vir a ser, compreendendo a criança como sujeito social sem historicidade sendo esta desprovida de cultura própria. Deste modo, a Sociologia da Infância confere à infância o status de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos (SANTOS, 2014; SARMENTO; PINTO, 1997).

De acordo com Pereira, (2013, p. 45), “[...] a sociologia vem desenvolvendo estudos sobre a infância, buscando romper com a concepção de que a criança é um ser pequeno, sem ideias e opiniões sobre o mundo e sobre as coisas, mas sim um sujeito de direitos, ativo e participativo nas relações sociais”

Assim sendo,

[...] a sociologia da infância nasce efetivamente a partir dos estudos sobre socialização da criança e, de certo modo,

refutando o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta [...] (SANTOS, 2014, p. 123).

Em concordância com Santos (2014) acerca da desconstrução do conceito de socialização enquanto imposição adulta à criança, Macêdo (2014, p.62) aponta duas tarefas principais no campo da Sociologia da Infância, tais como: a desconstrução do modelo tradicional de socialização e a reconstrução da infância na sociedade.

Nessa perspectiva, a forma em que a criança é apresentada sob as condições de um sujeito passivo que só aprende e interioriza regras e comportamento imposto pelos adultos dá origem a outro sujeito, ou seja, uma criança ativa que se apropria, recria e reproduz culturas, deixando suas marcas na sociedade, mas também, sendo marcada por ela. De acordo com Macêdo (2014, p.20)

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é re-tratado, ou seja, socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança, de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social que vai reinterpretar estas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las, produzindo outras normas e/ informações/conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas, portanto, criando culturas infantis.

Nesse contexto, a criança deixa de ser uma peça moldada pela imposição adulta e passa a ser compreendida, sobretudo, como um sujeito produto e produtor de cultura decorrente das interações que estabelece em seu meio social.

Assim, a Sociologia da Infância, como nos afirma Sarmiento e Pinto (2008, p. 07), “[...] propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. Nesse sentido, encontramos nas palavras dos autores os objetos de estudo da Sociologia da Infância: a criança como autor social, sujeitos plenos, singulares, protagonista nos seus mundos de vidas capazes de pensar, agir, recriar, participar e transformar o espaço onde vive, e a infância uma construção social que independe de classe, gênero ou etnia.

Ainda na perspectiva da Sociologia da Infância podemos encontrar alguns conceitos específicos, tais como culturas infantis e cultura de pares. Em se tratando

das Culturas Infantis, podemos entendê-las sob dois tipos de manifestações: as culturas elaboradas por adultos destinadas às crianças e sobre as crianças e, as culturas elaboradas pelas próprias crianças (produção criativa) a partir das interações estabelecidas com seus pares na presença ou não do adulto, o que Corsaro (2009) chama de cultura de pares. As culturas de pares são “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32), o que implica dizer toda vivência entre crianças e crianças, crianças e adultos onde há trocas de interesses, regras e normas a fim de inserir-se no contexto social, construindo e compartilhados culturas promovendo situações de convívio social.

Essa abordagem dinâmica de socialização das crianças na cultura de pares se dá pelo que Corsaro (2009, p. 31) denomina de reprodução interpretativa.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação 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 cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Dessa forma, as crianças ao interagir com outras crianças, mas também com os adultos, capturam, interpretam e (re) significam normas, valores e costumes contribuindo para sua expansão e mudança, dando um novo sentido a tudo aquilo que ela vivencia.

Compreendemos, a partir das palavras de Corsaro (2011), a habilidade de interpretação e transformação que as crianças apresentam ao recriar as culturas passadas pelos adultos no contexto social, seja familiar, escolar ou em demais instituições, uma vez que estas se apropriam de costumes e regras por meio de diferentes linguagens, (re) significando o meio em que vive através de suas culturas. Contudo, percebemos que as crianças são seres submersos em redes sociais pré-estabelecidas, onde por meio de suas linguagens interpretativas interagem e constroem seus mundos sociais ampliando suas experiências por meio das influências culturais adultas, mas também as transformando.

De acordo com Barbosa (2014, p. 662), as crianças

[...] são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s).

Nessa perspectiva, as crianças usam seu mundo simbólico, através das brincadeiras, linguagens e fantasias para estabelecer ligação direta com o mundo social adulto e com aquilo que compreende e interpreta, fazendo-se sujeito participativo, social e provedor de culturas, uma vez que estabelece novos conceitos aquilo que compreende reinventando suas participações sociais.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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.

Nesse sentido, sendo a infância uma categoria social, formada por sujeitos ativos com voz e vez, se faz necessário compreender as crianças como sujeitos de plenos direitos. Sobre isso, Sarmento e Pinto (1997, p. 06) discorre que:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Podemos perceber nas palavras dos autores que a criança enquanto sujeito social passa a ser compreendida como produtora e reprodutora de cultura e não apenas receptoras e consumidoras de uma cultura em que rotinas, temporizações e práticas coletivas são conformadas pela e na cultura adulta. Isso porque a criança em suas relações sociais cotidianas (família, escola, contextos institucionais) deixa

de representar um ser passivo, fragmentado em suas interdependências para compor a presença de um sujeito ativo, combinado por suas experiências e manifestações, próprias da infância. De certo, as crianças se apropriam da vivência com seus pares para produzirem sua própria cultura de forma criativa, lúdica e transformadora, uma vez que com suas culturas modificam as culturas adultas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), afirma que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

Colocamos aqui o conceito de cultura de forma a ser compreendida enquanto criação/recriação de si, do outro e do mundo (PERROTTI, 1990). E em relação às culturas infantis, entendemos que estas estão em total relação com a ludicidade e a fantasia do real, ou seja, a capacidade que a criança tem de transitar entre o imaginário e o real sem nenhuma fronteira, coisa que o adulto não consegue fazer.

Assim, podemos compreender as crianças em suas particularidades como sendo atores intérpretes do mundo que as envolvem. Estas, em interações com seus pares e com os adultos, interpretam e ressignificam as culturas as quais fazem parte contribuindo para sua transformação e produção. De acordo com Barbosa (2014, p.654), “As crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados”.

Ainda sobre as culturas infantis, Sarmiento e Pinto, (1997, p. 07) discorre que,

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Compreendemos, com base em Sarmiento e Pinto (1997), que as crianças não absorvem o mundo conforme lhe é apresentado, mas, sobretudo, a partir do que compreende em sua interação com o meio sociocultural, ou seja, de sua reinterpretação, o que coaduna com o pensamento de Corsaro (2011) ao discutir a abordagem Reprodutiva Interpretativa, o que implica dizer que a criança não absorve a cultura tal como ela se apresenta, mas por meio de um processo de reinterpretação.

Nesse sentido, é necessário considerar a capacidade da criança de produzir culturas distintas das culturas dos adultos, isto é, formas de ação social próprias da infância, ou seja, maneiras específicas do ser criança. Isso nos revela crianças como sujeitos sociais, completos, distantes de serem acessórios na vida e no mundo dos adultos ou um mero “vir a ser”, expressando suas manifestações e representações autônomas por meio de princípios organizados, ou seja, sua cultura. Como nos afirma Sarmiento (2003, p. 3-4), as culturas da infância são marcadas pelas “[...] capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Assim, as culturas infantis são produzidas através das interações sociais e experiências vivenciadas pelas crianças com seus pares e/ou com os adultos, o que resulta numa forma específica de compreender o mundo.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 08),

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Certamente, é impossível negar que o repertório para construção/reconstruções dos fenômenos representados pelas crianças partem do universo adulto. Porém, vale ressaltar que a criança concentra um olhar diferenciado naquilo que compreende, de forma a revelar saberes distintos dos apresentados pelos adultos e até o contexto social vigente. Assim, compreendemos que a criança não sabe menos e o adulto sabe mais, apenas compreendem o mundo de forma diferente, atribuindo outros significados aquilo produzido pelo universo cultural

adulto, ou seja, interagem e representam o cotidiano com traços específicos da infância, considerando os contextos sociais onde se encontra a criança. Contudo, o processo de formação das culturas da infância é constituído individual e coletivamente, a partir de situações do cotidiano dos adultos, mas também por elementos que partem da própria capacidade imaginária da criança que absorvem e vivem as histórias de sua família, comunidade, etc.

Reforçando o conceito de Culturas da Infância, Bordin e Bosseletti (2014, p. 684) afirmam:

As culturas da infância são socialmente reproduzidas pelas crianças e são historicamente constituídas e reconstituídas, sendo este um processo em contínuo movimento. Também são constituídas na tensa relação entre gerações, ou seja, suas características formam-se entre as culturas geradas pelos adultos e as culturas construídas nas interações entre as crianças.

Face a isto, Sarmiento(2007apud LIMA et.al, 2014, p. 100) nos aponta que a infância é uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos, o que nos faz compreendê-la como produtora de cultura, conforme já falamos ao longo deste estudo.Vale ressaltar, conforme atesta Sarmiento (2007) que a forma como as crianças produzem culturas, ou seja, como agem e interpretam o mundo, constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

Para uma maior compreensão sobre como as crianças produzem culturas, Sarmiento (2004 apud LIMA et.al, 2014, p. 100) ressalta quatro eixos estruturadores, tais como:

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. (SARMENTO, 2004 apud LIMA et al, 2014, p. 100).

De acordo com Lima et al (2014), esses eixos são elementos básicos a serem analisados no estudo das culturas infantis, tornando-se, também, elementos imprescindíveis para a Educação Infantil, visto que a criança passa boa parte do seu tempo inserido nas instituições educacionais e seu fantástico mundo imaginário passa a ter destaque quando reconhecido enquanto cultura infantil.

É nesse contexto que nitidamente observamos os quatro eixos supracitados, uma vez que é no próprio processo de *interatividade* que a criança aprende, compartilha seus conhecimentos com outras crianças atribuindo uma permuta significativa de conhecimentos, reinventando, ressignificando e se apropriando do ambiente em que vivem por meio dessas trocas com seus pares. Nesse processo, a *ludicidade* representada na brincadeira é um dos principais elementos na construção da cultura infantil, visto que o brincar é a maneira mais próxima da criança recriar momentos e situações vivenciadas no contexto adulto, produzindo suas fantasias infantis. Aliás, as fantasias infantis, reflete o terceiro eixo apresentado por Sarmiento (2004), *fantasia do real*, que reflete a maneira que a criança cria um mundo simbólico como forma de compreender o mundo a sua volta, inventam, imaginam, recriam e significam situações corriqueiras do dia a dia. Por fim, a *reiteração* representada pelo “fazer de novo”, viajar no tempo por meio da fantasia do real, renovar e sair de si sem deixar de ser ela mesma em ciclos constantes.

Assim, seduzidas pelo fantástico mundo encantado do “ser criança”, compreendemos que a criança precisa ser compreendida enquanto sujeito social e de direitos em suas produções e reproduções culturais por meio da interatividade, imaginação, fantasia, movimentos, em suas diferentes linguagens, qualquer que sejam suas manifestações espontâneas. Com isso, rompemos com o paradigma de criança enquanto um ser incompleto, incapaz, dando lugar a uma concepção de criança integral, hábil, capaz de associar-se ao mundo por meio de suas inquietações, suas construções simbólicas, uma vez que todas suas manifestações são provenientes de uma cultura própria, decorrente da cultura que a cerca, porém ressignificada, recriada de acordo com seus próprios conhecimentos e interpretações.

Dessa forma, podemos compreender as crianças enquanto sujeitos que expressam o que conhecem do mundo, através de suas emoções, linguagens, fantasias, como falamos anteriormente. Um ser singular e plural ao mesmo tempo. Ser social, cultural e de direitos, que ao passo que simboliza uma categoria social,

enxerga e organiza o mundo a sua volta por meio do toque, do movimento, da fantasia, tudo isso representados e categorizados pela infância, pelo ser criança, ser singular.

3 A PRÁTICA DOCENTE E AS CULTURAS INFANTIS: COMO ISSO SE REVELA NA PRÁTICA?

A partir das contribuições da Sociologia da Infância, que pensa e infere a criança enquanto autores sociais e de direitos, capazes de participar ativamente do meio em que vivem produzindo e transformando culturas, podemos compreender esses sujeitos também como partícipes ativos de seus processos educativos, visto que estão em constante relação com seus pares e com adultos no contexto escolar, em movimentos de interação e descobrimento construindo principalmente sua própria identidade. Vygotsky (apud BRASIL, 2006, p.14) nos afirma que “a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce”, ou seja, o sujeito passa a se compreender como parte constituinte dos espaços sociais em que convivem a partir das interações que estabelecem com os seus pares e com os adultos.

Dessa forma, trazemos nesse tópico algumas discussões sobre as práticas docentes e a construção das culturas infantis no contexto da escolar, visando compreender como a produção da cultura infantil se revela na prática, ou seja, nas instituições escolares, uma vez que é no espaço institucional da escola que a grande parte da sociedade atual assenta as responsabilidades educacionais das crianças em sua primeira infância. Como nos afirma Nascimento (2011 apud PORTILHO TOSATTO, 2014, p. 743),

A geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil. [...] surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno.

Vale ressaltar que estas instituições são espaços norteados legalmente para atender e receber crianças de zero a cinco anos de idade conforme nos garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 de 20/12/1996 que em seus Artigos. 29 e 30 da Educação Infantil dispõem que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Sendo assim, o fazer pedagógico por meio das práticas docentes realizadas nestas instituições devem estabelecer e oportunizar situações que levem ao desenvolvimento social, psicológico e afetivo das crianças e a construção das culturas infantis por meio de suas interações. Para tanto, conforme defendem Melo, Mota e Brandão (2009, p. 18):

É preciso, portanto, pensar numa práxis que respeite a especificidade da criança. Criança essa, que no processo de socialização das instituições escolares, é capaz de avançar em suas experiências, estabelecendo objetivos, modificando suas estratégias, fazendo escolhas, tomando decisões e assumido papéis. [...] trazidos nas diversas linguagens expressas pela criança, em que pensamento, sentimento, sensação, percepção, operam de forma integrada.

Dessa forma, devemos entender as instituições de Educação Infantil enquanto um espaço educacional em que considere o universo natural e cultural da criança, o que pressupõe práticas pedagógicas que respeitem a especificidade da infância, dando visibilidade à criança como um ser social que produz e é produzido pela cultura. Isso se dá a partir da sutileza das ações destinadas a criança, a organização do espaço/tempo, bem como o favorecimento de interações, considerando os processos gerais de sua constituição: inventiva, criativa, rica em potencial, dentre outros aspectos. Como nos aponta Barbosa (2010, p. 01),

[...] indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

Isso denota a elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas em uma 'pedagogia da infância', cujas ações considerem as experiências educativas

vivenciadas pelas crianças a entendendo-as como seres completos em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais. Nesse sentido, é importante que os professores estejam atentos as diversas manifestações das crianças, uma vez que é a partir delas que se deve desenvolver uma prática educativa mais significativa.

Nessa direção, faz-se necessário refletirmos sobre uma pedagogia voltada para interação, a brincadeira, ludicidade, a magia do faz de conta e a reiteração, questões relevantes para a formação da cultura infantil como apontado anteriormente por Sarmiento (apud LIMA et.al, 2014, p. 100), e em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 25), onde determina que o fazer pedagógico estendido em suas práticas docentes “[...]deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”.

Melo (2010, p. 01) discorre que “As práticas pedagógicas das instituições que atendem a este nível de ensino contemplem, não apenas as ações intencionalmente planejadas e avaliadas pelo professor, mas às experiências socioculturais das crianças, comunicadas através de diferentes linguagens”.

Nesse sentido, trazemos a importância de uma prática docente permeada, em todos os seus sentidos, por um olhar voltado para criança e tudo que trás consigo, um fazer docente que considere a criança e toda sua cultura, seus saberes, como um ser que pensa, constrói, ressignifica, absorve o mundo a sua volta de maneira única, construindo saber próprio, singular e integral, uma criança que também ensina e não apenas aprende, quebrando paradigmas errôneos de que “a criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa” (PORTILHO E TOSATTO, 2014, p.744).

Pensar a instituição de Educação Infantil em suas práticas docentes por essa vertente implica esperar uma escola e um professor que comportem uma criança ativa, participativa, sujeito de direitos, que tem vez e voz no seu processo de ensino aprendido, capaz de interferir e modificar o cotidiano escolar e o fazer docente por meio de suas diferentes linguagens. Contudo, as práticas docentes na Educação Infantil têm que abraçar e atender as necessidades, aspirações e pretensões da criança enquanto protagonista do seu meio, visto que essa instituição de Educação Infantil e todo o seu fazer pedagógico devem ser voltadas para a criança, para o ser criança, como discorre Portilho e Tosatto (2014, p.745):

Uma escola na qual as crianças possam ser crianças, ainda que na sua condição de aluno! Uma escola que saiba ler, interpretar e significar as linguagens da infância: a arte, a poesia, a música, a brincadeira, a dança, o desenho, as interações, a fantasia, o movimento, as histórias, a imaginação, o sonho. Acreditamos que as escolas de Educação Infantil devem se inspirar nas crianças, nas suas 'cem linguagens', nos seus modos únicos de ver, sentir e saber! A brincadeira, as artes, a ampliação do universo de cultura das crianças e a valorização das culturas próprias da infância devem ser os fios condutores das ações pedagógicas.

Certamente, uma prática docente que inclua a criança enquanto sujeito social e de direitos, capaz de influenciar no contexto social em que vive, compreendendo seu ser criança respeitando suas linguagens, seguramente estará oportunizando a vivência das culturas infantis, entre seus pares e entre crianças e adultos, afirmando que é possível haver um encontro entre a criança, a infância e a Educação Infantil.

Melo, Mota, Brandão (2009, p.18), aponta que “o professor e a professora da Educação Infantil, devem, portanto, ter como ponto de partida, no trabalho pedagógico, as próprias crianças, seus interesses, suas formas de aprender e apreender o mundo e o conhecimento, seus saberes”. Brandão (2009) aponta um caminho pelo qual as práticas pedagógicas devem seguir para alcançar o desenvolvimento infantil por meio de seus interesses, quando nos indica

[...] que a aventura e o prazer no jogo do faz de conta, sugerido na literatura infantil e/ou contação de histórias, é a porta de um mundo onde a criança pode intervir, estabelecer relações, imaginar e recriar o ambiente que a cerca. Sendo assim, brincando com esse mundo encantado, as crianças 'vestem-se' de diferentes papéis, experimentando distintas emoções e vivências que ajudam a construir a sua identidade (BRANDÃO, 2009, p. 119-120).

É nesse momento mágico do faz de conta que percebemos o encontro entre imaginação, fantasia e realidade, significando situações vivenciadas em seu cotidiano, na escola em casa ou em qualquer instituição onde conviva com seus pares e com adultos. Nesse momento tudo se torna possível para a criança que passa a solucionar e imaginar questões a seu próprio modo, apropriando-se da sua realidade, de seus sentimentos e, principalmente, construindo sua própria identidade.

Nessa perspectiva, refletiremos, no tópico seguinte, acerca de situações vivenciadas no campo de observação, onde podemos ver e compreender de que forma as culturas infantis se estabelecem por meio das práticas pedagógicas em meio a tramas de saberes e fazeres que organiza o cotidiano escolar.

3.1 Culturas infantis e práticas pedagógicas: entrelaçando saberes e fazeres no cotidiano escolar

Diante dos estudos apontados, passamos a investigar as culturas infantis e as práticas pedagógicas em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede privada de Campina Grande –PB, com o objetivo de identificar como as culturas infantis se revelam no contexto da Educação infantil. Para tanto, realizamos visitas em um período de quatro meses onde foi possível acompanhar e fazer parte da rotina escolar buscando atender nosso objetivo. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de observações do cotidiano e registros em diário de campo. A turma observada foi uma turma de Maternal III, com quatorze crianças de três anos de idade. Vale ressaltar que nas abordagens descritas, utilizamos apenas as letras iniciais dos nomes das crianças, pretendendo manter o sigilo sobre as mesmas.

Nesse contexto diverso, permeado por fascínio e encantamento, podemos observar como as crianças estabelecem junto a seus pares e aos adultos, vivências culturais distintas, únicas, próprias delas mesmas, por meio de encontros, sonhos, resoluções de problemas, utilizando de linguagens próprias, recheadas de afeto e imaginação, estabelecendo ligações com tudo que trás consigo, cada uma a seu modo.

Em algumas situações vivenciadas no campo de observação, podemos perceber como as crianças se apropriam de situações vividas no contexto escolar para significar outras situações do seu cotidiano, produzindo sua própria cultura. Em uma dessas situações vivenciadas, a professora trouxe uma “caixa de histórias”, contendo objetos e gravuras que seriam utilizados para um momento de leitura/contação de história. Incrível e encantadoramente todas as crianças escutavam a contação da história pela professora, conforme cena abaixo.

A professora senta-se no chão, com a caixa de história em suas mãos. Ao perguntar as crianças o que poderia ter ali, as crianças eufóricas de tanta curiosidade começaram a falar:

- Um brinquedo! (V.G)

- A fruta! (H.C)

Nesse momento a criança relaciona a caixa a uma caixa exibida em dias anteriores, onde é trabalhado a fruta do dia. Isso acontece todas as terças-feiras.

As crianças citam diversas possibilidades, até que A.C chega próximo, fica de pé, coloca as mãos na cintura e diz: - Ué, é claro que tem uma história! A professora logo pergunta:

Por que você acha que tem uma história aqui?

E a criança responde:

- Olha aqui as letras HIS-TÓ-RIA. (A.C), soletrando e apontando para o nome escrito na caixa (Era uma vez...). (REGISTRO PESSOAL, CENA 01)

Certamente, o que levou a criança a deduzir que ali tinha uma história a ser contada foi a frase “identificada” por ela, que estabeleceu relações com experiências vivenciadas anteriormente, onde provavelmente uma caixa similar aquela foi utilizada para contar histórias e a professora leu o escrito.

Em outro momento, as crianças na quadra da instituição, em brincadeira livre, recriaram, a seus modos, a mesma história, utilizando materiais diversos, para recontá-la. Durante dias, as crianças permaneceram vivendo aquele reconto, cada dia de uma forma diferente, onde surgiam novos personagens e aboliam outros existentes, estabelecendo relações diretas com coisas e situações do seu cotidiano.

Contudo, percebemos o desenvolvimento das culturas infantis no fazer pedagógico, uma vez que as crianças em suas relações com seus pares estabelecem novos significados a uma situação atribuída por “outros” - os adultos - e seus próprios pares já em meio às novas situações vivenciadas por eles mesmos.

Percebemos, na cena descrita abaixo, como esses momentos de instigação da imaginação infantil, como no caso da contação de história citada anteriormente, está diretamente relacionado com “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011), da criança.

T.C e G.A sentam no chão, próximo a parede e começam a cantar a canção apresentada na contação da história (Os três porquinhos). As demais crianças brincam nas mesas com bloquinhos de montar. Porém, ao observarem que as meninas brincam separadas, os meninos se aproximam, entram na brincadeira dizendo ser o lobo mal.

H.S diz: - Eu sou o lobo mal! Fazendo ruídos que imitam o lobo.

W.G repete o que H.S fala, dizendo; - Eu sou o lobo mal!

Nesse momento FI se aproxima dizendo: - Não pode ter dois lobos. Mas os meninos continuam gritando e assustando as meninas. FI logo entra na brincadeira e passa a ser lobo mal também. As duas meninas começam gritar e logo chega A.C dizendo: - Calma meninas, acabei de ter uma ideia: vamos para minha casa. Meu pai usou tijolos para construir, e minha cama tem duas. Em seguida, as meninas juntam-se e escondem-se embaixo de uma mesa. Os meninos gritam e sopram, a fim de destruir a casa das meninas. (REGISTRO PESSOAL, CENA 02)

Apressadamente a brincadeira se acaba, logo voltam a brincar de outras coisas, os meninos passam a ser super-heróis e as meninas mães e filhas, porém ainda encontramos falas como:

- Filhinha eu vou dar banho em você. O lobo mal não toma banho, ele é fedido (A.C). (REGISTRO PESSOAL, CENA 03)

Entendemos, nas cenas apresentadas, que as crianças se apropriam de situações vivenciadas na brincadeira, relacionando-as com situações de seu cotidiano, dando sentido a tudo que tem a sua volta.

No entanto, sabemos que lamentavelmente grande parte das atividades envolvendo a leitura ou contação de história se distancia do seu real papel, que é a “relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única” (BRANDÃO, 2009, p. 120) e esta, infelizmente, esbarra em uma prática “demarcada por ações escolarizantes” (BRANDÃO, 2009, p. 119) destinadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Ações que extinguem as emoções, a magia, o fazer poético, a criatividade, a inventividade imaginativa das crianças. Além do mais, é preciso salientar que tais atividades lúdicas, entre as crianças e seus pares, são inúmeras vezes desconsideradas pelas professoras de Educação Infantil, que não atribui nenhum significado aos jogos simbólicos de faz de conta das crianças, atribuindo como atividade legítima apenas aquelas direcionadas em sala de aula, na maioria das vezes, mecânicas e insignificantes, “organizadas em áreas compartimentadas e com ênfase na leitura e na escrita propriamente dita,” respaldadas na ideia de preparação para o Ensino Fundamental, desvalorizando as múltiplas linguagens da criança e as culturas infantis, conforme aponta Melo, Mota, Brandão (2009).

No contexto da produção de culturas infantis, em meio às práticas docentes, encontramos outros pontos primordiais, como o brincar e o lúdico. Disposto nas

Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 9º, “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 25). Nesse sentido, as interações e a brincadeira configuram-se enquanto princípios básicos para o desenvolvimento das especificidades afetivas, sociais, emocionais e cognitivas das crianças, como já falamos antes.

Brandão, Mota e Melo (2009, p.40) discorrem que:

[...] a primazia da brincadeira no cotidiano escolar, sobretudo na educação infantil, a qual se constitui um elemento desencadeador de desenvolvimento da criança (nos aspectos físicos, moral, afetivo, cognitivo) e da construção da identidade e autonomia, bem como a sociabilidade, além de deixá-la feliz. É sabido que a relação da criança com o lúdico representa um momento de encontro com um mundo fantasioso que vai lhe favorecer a descoberta de novas verdades e o exercício efetivo de sua liberdade.

Na voz das autoras, percebemos a relevância estabelecida à brincadeira no processo de desenvolvimento integral das crianças, visto que é na ação do brincar que as crianças realizam, resolvem e se apropriam de situações socialmente impossíveis para elas, visto que é “por meio da brincadeira, as crianças comunicam-se melhor com o mundo, entrelaçando vivências e saberes” (BRANDÃO, MELO e MOTA, 2009, p. 41). Dessa forma, as experiências nas quais as crianças vivenciam com seus pares e com os adultos, promovem a construção e apropriação de conhecimentos possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Nos espaços escolares, esses momentos lúdicos de brincadeiras, que se constituem em desenvolvimento de culturas infantis, muitas vezes são caracterizados e nomeados pelas professoras como um momento de desordem na sala de aula, no pátio ou no parque. São brincadeiras em que as crianças escolhem seus pares e como brincar, deliberando e demonstrando afinidades, gostos e particularidades, nas suas escolhas, em um momento onde pouco se percebe a intervenção adulta. Tais brincadeiras geralmente estão relacionadas a algo já vivenciado em sala de aula ou em casa, e são retratadas por meio de interação lúdica e da imitação com seus pares, sinalizando suas culturas próprias e possibilitando as novas práticas.

Lameirão (2007, p.13), discorre que a imitação “[...] é a primeira forma de aprendizado que o ser humano já traz consigo, [...] é uma memória corporal que é

vivida na inconsciência ou na semiconsciência”. Nesse sentido, todo seu poder de imitação junto a toda vontade e capacidade de movimento permite uma disposição inerente a criança para adentrar e conhecer o mundo a sua volta.

Entretanto, nesses espaços escolares algumas brincadeiras refletem a magia lúdica das culturas infantis, tais como: ciranda de roda; papai, mamãe e filho, representando as vivências e os cuidados trazidos de casa; passear e fazer compras; preparar lanches e brincar de monstros ou contos de fadas; produzir castelos de areia, ou até simular corrida de carros sentados no balanço, como na cena descrita abaixo:

H.S senta em um balanço. Do outro lado senta N.F e, inesperadamente, os balanços passam a ser carros quando H.S diz:
- Meu carro é mais veloz que o seu.

N.F logo responde: - É não, o meu é veloz. As crianças aceleradamente impulsionam seus balanços, buscando uma maior velocidade. Até que a professora pede que parem com a brincadeira que podem se machucar.

H.S olha para ela e diz: - Estamos brincando de carros tia!
(REGISTRO PESSOAL, CENA 04)

São momentos em que percebemos a magia do faz de conta indo de encontro com o real improvável, porém, por alguns instantes, muito aceitável. Digo por alguns instantes por não se passar disso, *‘instantes’*, pois logo em seguida os carros (balanços) voltam a ser apenas balanços, balançando-se sozinhos, enquanto seus *‘motoristas’* já estão em outro ponto deslizando em disparada na rampa do escorrego. São impulsos constantes, movimentos ágeis e apressados, afinal o mundo precisa ser conhecido. Ah, e o tempo? O tempo se perde entre um movimento e outro, “é como se o tempo se estendesse, se derramasse no espaço” (LAMEIRÃO, 2007, p. 12).

Percebemos, na cena retratada, dois pontos importantes a serem observados, a saber: a reiteração “que consiste no tempo recursivo da criança, continuamente revestido de novas possibilidades e diferente do tempo adulto” (LAMEIRÃO, 2007, p. 12), onde o fazer e o refazer acontecem sutilmente entre as crianças, deixando o encanto infantil mais elucidado e fascinante. Outro ponto ao qual merece nossa atenção é a transação e ajustamento de traços que passam pela cultura adultocêntrica e a cultura infantil, simbolizadas nas suas brincadeiras.

Segundo Filho (2005, p. 23),

[...] as crianças aprendem o que os adultos lhe ensinam, mas interpretam e recriam as situações vividas no cotidiano, elas por meio das relações que estabelecem com seus pares não reproduzem inteiramente os fatos da realidade, sendo, com isto, portadoras de grande capacidade para produzir/reproduzir a cultura.

Em concordância com Filho, entendemos que essa pluralidade de vivências, ocasionadas nas interações das crianças com os seus pares e com os adultos, tem implicações importantes no processo de desenvolvimento da criança.

Em defesa disso, especificamente em relação a ludicidade, eixo estruturante das culturas infantis, Maluf (2007, p. 36) atenta para que “[...] é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura”. Nesse sentido, a autora critica os conteúdos rigidamente estabelecidos e negação de espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira.

Em outra cena vivenciada no campo de observação, observamos questões que nos leva a pensar em práticas pedagógicas que pondere em sua rotina conteúdos e situações que respeite as culturas infantis. Na cena se estabelece a seguinte situação:

Em uma aula de língua estrangeira, a professora para trabalhar a cor preta oferece balões de ar da mesma cor para cada criança, e as levam para brincar “livremente” na quadra da escola.

Ao chegar na quadra A.C encontra uma folha de árvore, grande e seca. Logo, A.C deixa de lado o balão e vai brincar com a folha, que em um passo de “mágica” passou a ser um guarda-chuva.

A criança andava de um lado para o outro com a folha em sua cabeça, convidando os colegas a se protegerem da “chuva” junto a ela.

A.C chega até mim e diz: - Tia se chover eu levo você com o meu guarda- chuva, ta bom?

Porém, a professora vendo que algumas crianças já não brincavam com material didático escolhido conforme seu planejamento retirou A.C da brincadeira e “destruiu” seu “guarda-chuva”, causando choro e frustração por parte da criança. (REGISTRO PESSOAL, CENA 05)

Entendemos que uma prática docente que viole o direito do brincar, ou que o considere como um instrumento pedagógico, cuja função seja ensinar conteúdos, não garante situações de ludicidade. Compreendemos, contudo, que é nesse

emaranhado de vivências que passam pelo fazer pedagógico, estendido nas práticas docentes e na participação ativa das crianças no contexto escolar que a formação das culturas infantis vai tomando espaço, vestindo as situações cotidianas de magia, fantasia, sonhos, realidade e encantamento, tudo isso representado em sujeitos sociais, de direitos, singulares e plurais ao mesmo tempo.

Enfim, com base na criança ativa, produtora e produzida pela cultura, o Ministério da Educação – MEC, estabelece na Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados para que as crianças aprendam e se desenvolvam a partir dos eixos interações e brincadeiras, tais como: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem trazem como objetivo

[...] assegura as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

Entretanto, se faz necessário um profissional e uma instituição de educação voltada para uma prática que considere a criança como um ser de direitos, “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]” (BRASIL, 2017, p. 34).

Compreendemos que é no brincar, fantasiar, desenhar, correr, pular, em um movimento cíclico entre o real e o imaginário que a criança se torna protagonista da construção do seu conhecimento, articulando os saberes que absorve no contexto escolar e demais instituições sociais, por meio das práticas docentes e do convívio com os demais, com aquilo que traz consigo, suas singularidades, desejos, anseios e capacidades.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma prática pedagógica voltada para os interesses das crianças, que estas venham ser o cerne dos planejamentos curriculares, em uma pedagogia feita inteiramente, exclusivamente pensada para atender a(s) infância(s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorremos nesse trabalho a apresentação da infância enquanto categoria social e a criança como autor social de direitos, que produz culturas e não apenas as reproduz. Uma condição que vem sendo construída ao longo do tempo e que só nas últimas décadas foi categoricamente pontuada por estudiosos de diversas áreas, como da psicologia e da sociologia, fator que desencadeou uma sociologia voltada ao estudo social das crianças em suas particularidades, a Sociologia da Infância.

Face a isto, as crianças foram cada vez mais ocupando seu lugar no contexto social, uma vez que durante muitos séculos a infância era entendida como uma fase transitória entre o ser criança e o ser adulto, sem nenhum impacto social, onde a criança era vista apenas enquanto adulto em miniatura, desprovida de direitos, voz e vez no meio em que vivem, onde suas singularidades eram negadas e suas vozes silenciadas.

Podemos compreender ao longo dos estudos que a criança a cada dia ocupa mais espaço nos contextos sociais, onde estas são influenciadas pelas culturas adultas, porém, se apropriam das situações vivenciadas por meio da interação crianças - adultos e crianças e seus pares para significar e ressignificar ativamente tudo a sua volta, produzindo sua própria cultura, deixando, assim, sua marca na sociedade.

Destacamos, nesse trabalho, que o conceito de socialização é reconfigurado, de acordo com alguns autores, visando negar a criança enquanto uma peça a ser moldada pelo adulto/sociedade, a fim de entender que existe na criança/ infância expressões próprias, conhecimentos singulares, portanto suas culturas.

Nesse contexto, compreendemos que as culturas infantis se estabelecem no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas que respeitam o universo infantil, o mundo mágico do “faz de contas”, das brincadeiras livres e lúdicas, da interação com seus pares significar e ressignificar tudo aquilo que absorve do seu meio social, passando assim a interferir diretamente nos processos culturais da sociedade sendo marcada por estes, mas também deixando suas marcas, visto que as culturas infantis são representadas pelas recriações de tudo aquilo que afeta a criança, como nos afirma os diversos autores citados no estudo.

Certamente, enxergar a infância como categoria social e a criança como sujeito de direitos, requer uma nova visão a cerca dos trabalhos pedagógicos e das

práticas docentes nas instituições de educação voltadas para esses sujeitos. Uma prática que detenha como fator primordial o interesse da criança, assegurado pelo espaço do brincar, interagir, fantasiar, sonhar, do movimento, da liberdade de expressão. Um espaço que possibilite a criança interagir, estabelecer relações com seus pares e com os adultos, visando compreender, criar e recriar tudo aquilo que o meio lhe oferece.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um olhar atento a todas as necessidades das crianças, enquanto sujeitos pensantes, protagonistas de seus conhecimentos, a fim de evitar e abolir toda prática pedagógica voltada para o silenciamento das crianças, mas, reforçar uma prática docente que ponha essa criança como cerne das suas idealizações a partir da reflexão-ação-reflexão, respeitando-as enquanto seres sociais, plurais e singulares, sujeitos de direitos, em suas diferentes linguagens, mensageiros de culturas próprias, intensas e verdadeiras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-54.

AGOSTINHO, K. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças**: Algumas Reflexões, da Investigação às Práticas, 2015, 6 (1), 69 – 86.

ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

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

_____. M.C. **Culturas infantis**: contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

_____. M.C. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC. Brasília, 2009. 111p.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.

BORDIN, F.B; BUSSOLETTI, D. **A Sociologia da Infância e os Desenhos Infantis** – Uma Contribuição Sociológica À Educação. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 . Blumenau, v. 9, n.3, p.681-698, set./dez.2014. DOI:<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p681-698>

BRANDÃO, S.M.B.A. A infância ignorada e a criança como ser de direitos. In. _____ **A centralidade da maternidade na relação pedagógica da educação infantil**: O discurso de docentes e familiares usuários de creche. Campina Grande: UEPB. 2007. 115 p.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. (1989). Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso: 08. Abr. 2018

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: **27ª 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Anais... Caxambu: Anped, 2004.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>
Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf> Acesso: 15.05.2018.

FILHO.A.J.M, orgs.; TRISTÃ.F.C.D [ET.al.]. **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. 160 p.

GODOY. A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. p. 57-63

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAMEIRÃO. L.H.T. **Crianças brincando! Quem a educa?**. São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

LIMA, J. M. DE; MOREIRA, T. A; LIMA M. R. C. DE. **A Sociologia da infância e a Educação Infantil**: outro olhar para as crianças e suas culturas. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - N. 1 - Jan-Abr 2014.

LUZ. I. R. DA: **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil**. Revista_paidéia_2008.

MACÊDO. L.C. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

MALUF, Â. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO. G.M.L.S. **Manifestação de Experiências Sócio-Culturais pelas Crianças, na Educação Infantil.** UEPB. 2010. 09 p. Disponível em: www.afirse.com/...%20PRÁTICAS%20EDUCATIVAS%20E%20DIVERSIDADE%20... Acesso: 03. Mai. 2018.

MELO.G.M.L.S; BRANDÃO. S.M.B.A; MOTA.Ma).S.M.(Orgs). **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil.** Campina Grande: EDUEPB, 2009.142. p.:il.

MÜLLER,F.:Entrevista com Willian Corsaro / **Jornal da Educação.**Educ. Soc. vol.28 no.98 Campinas Jan./Apr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200700010001431/03/2018

NUNES, M.F.R. CORSINO. P.; DIDONET. V.: **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

PEREIRA. M.C. **Cultura, Infância, Criança e Educação Infantil: Alguns conceitos.** Quaestio, Sorocaba, SP, v.15, n.1, Maio, 2013, p. 38-49.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** POA: Mercado Aberto, 1990: 09-27.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, V.S.**Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância:definindo conceitos, delimitando o campo. In_____. **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO. M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. (Org.). **Infância invisível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

_____. M.J. **Imaginário e culturas da infância.** Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso: 09/04/2018.

_____, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21. 2009. (15-30)

_____, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39)