



A cultura como elemento na construção de identidades na educação infantil

Moacir Silva de Castro

Introdução

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Paulo Freire, 2016, p. 77)

Este texto propõe-se a refletir sobre a constituição das culturas e identidades infantis em diferentes contextos na escola da infância à luz da situação de bebês e crianças da cidade de São Paulo e outros municípios na perspectiva da própria cultura, dos territórios e de seus contextos. Parte de uma concepção de criança como sujeito histórico e produtor de cultura, e se utiliza de aportes teóricos oriundos da Sociologia da Infância.

As três partes do trabalho trarão questões baseadas em autores que são referências em seus campos de estudos, notadamente o universo infantil.

Na primeira parte, tendo como pano de fundo uma cena do cotidiano de uma escola de Educação Infantil, discorreremos sobre a situação das diferentes infâncias em seus diversos contextos, suas experiências e questões.

Na segunda parte, apresentamos algumas reflexões acerca da cultura (como elemento da imaginação e da criação humana) e lançamos luz sobre sua definição. Em seguida, apresentamos questões trazidas por autores que direcionaram seus estudos e pesquisas para a criança enquanto

produtora de cultura, ou seja, as “culturas da infância” como elementos que interferem de maneira muito particular no tecido da sociedade e no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Na terceira e última parte, dissertamos acerca da construção da identidade na Educação Infantil, apoiados na premissa de que crianças organizam seus mundos a partir das interações sociais que experienciam. Identidade entendida como metamorfose (Ciampa, 1987), por se tratar de um fenômeno volátil, como movimento, por estar em constante transformação, esta caracterizada por mudanças contínuas e mediadas pelo contexto social da criança.

Ainda nesta última parte, ressaltamos a importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente os docentes, por estarem sempre dispostos a oferecer às crianças possibilidades de se expressarem, colaborando, assim, para o desenvolvimento da autonomia e da independência delas, que gradativamente se desenham, construindo as identidades infantis.

Encerrando o trabalho, surgem as considerações finais, as quais retomam, de maneira sucinta, as ideias, conceitos e reflexões realizadas no corpo do texto.

Para começo de conversa: a cena

Naquela tarde, numa sala de pré-escola com alunos de 4 anos, foi proposto às crianças que fizessem seu autorretrato. Logo após, as crianças foram motivadas a ir até o espelho da sala. Elas se olharam por instantes, riram, fizeram comentários entre si e, depois, com lápis e papel, começaram a elaborar os desenhos. Durante a realização da atividade, uma criança dirige-se a professora e pergunta: “De que cor eu sou, tia?”.

Nesse momento, percebi que essa era um tema do qual eu não poderia me abster, e o momento era ideal para problematizar a questão com o grupo. Dessa forma, a redirecionei para os colegas de turma. Perguntei: “qual é a sua cor?” E as respostas foram sendo ouvidas: “morena”, “branca”, “branco moreno”, “preto”. Então, chegou a vez de a criança que iniciou a reflexão se colocar: “marrom”, ela disse. Juntas as crianças perceberam que existem várias cores de pele, e que o conjunto de lápis disponível não tinha todas as cores. Foi então, oferecida para elas uma caixa com diversas tonalidades de pele, a fim de que pudessem explorá-las e compará-las com seus próprios tons de pele. Após a discussão, as crianças empenharam-se em desenhar e colorir o autorretrato.

Reflexão provocada pela cena

A reflexão provocada pela criança desafia os profissionais da educação a trabalharem a partir de conceitos antes não considerados na elaboração dos currículos, como identidade e cultura, pois, ao depararem com cenas em que as diferentes maneiras de ser e estar no mundo se encontram, na sala de aula ou em outros espaços da escola, convivem com situações dessa ordem... O choque provocado pelo encontro da dúvida com as concepções está no centro das discussões nos diferentes campos educacionais.

Ao observarmos experiências de crianças que moram em bairros pobres, em geral nas periferias das grandes cidades, em favelas, cortiços, etc., com toda gama de problemas de vulnerabilidade social, inerentes aos espaços em que vivem, é perceptível que essas vidas provavelmente não se desenvolvam normalmente e que boa parte de suas potenciais qualidades e possibilidades serão comprometidas pelas circunstâncias a que estão sujeitas. Porém, é importante salientar que crianças que não vivem em ambientes vulneráveis também podem ser vítimas de violações de direitos fundamentais a todo ser humano, ou seja, determinados problemas que acometem as crianças não possuem localização geográfica específica, classe social ou cor.

A criança pequena tem uma postura, em relação ao mundo que a rodeia bem diferente da do adulto. Enquanto o adulto, com sua autoconsciência, se coloca em oposição as coisas e às outras pessoas, a criança está aberta a elas e se sente uma com o meio ambiente. (Ignácio, 2014, p. 14)

Muitas crianças sofrem uma decepção após a outra, as quais ficam estampadas em seus rostos. Como muitas crianças não são planejadas e/ou desejadas pelos pais, ainda dentro do útero materno sofrem rejeição, cada qual com suas histórias particulares. Em seguida vem o parto, que por vezes acontece em um hospital frio e recheado de processos de desumanidade, onde famílias se sentem inseguras e desrespeitadas. Ocorre que, para que a relação íntima entre mãe e recém-nascido aconteça, fundamental à saúde geral da criança, esse estado de coisas não poderia instalar-se. Ao chegar a casa, por diversas vezes as crianças não encontram a proteção necessária, mas sim péssimas condições de higiene, fome, frio, barulho exagerado, brigas entre os adultos que deveriam protegê-la etc. Isso tudo pode fazer com que as crianças percam a confiança no mundo, se fechem, se tornem agressivas e rebeldes, somando-se isso a outra série de consequências possíveis. (Ignácio, 2014)

Recebemos nas creches e pré-escolas cotidianamente crianças com o perfil descrito nas linhas acima. Enquanto educadores, somos desafiados a desempenhar os mais competentes processos pedagógicos a fim de interromper esse trágico ciclo na vida desses sujeitos. Sabemos que outros atores, além dos muros da escola, também são responsáveis por esse processo, deveriam, pois,

evitar que histórias como essas se perpetuem. Porém, ressaltamos que o trabalho na creche é da maior relevância, pois já foi dito por vários estudiosos (Rosemberg, 1985; 1989; 1994; Campos, 1994) que é nos primeiros anos de vida que as crianças constroem suas bases físicas e psicológicas para toda a vida.

Com o processo de democratização e universalização do acesso ao ensino no Brasil tem-se observado em boa parte das escolas um choque cultural e identitário. A escola pensada a partir de um modelo único e homogêneo de ensino depara com diferentes formas de aprender, de ser, de estar e se relacionar com o mundo. Assim, pergunta-se: Como pensar uma escola única para um público plural e tão complexo? Existe essa escola? Como ela será? Qual currículo, que tipo de profissional e que formação ele terá de ter para dar conta de tal empreitada? As respostas a essas questões se impõem como alguns dos grandes desafios da educação brasileira, ainda presa a modelos educacionais descontextualizados, que não enxergam as particularidades e as relações das instituições com a integralidade do sujeito e sua relação com seu grupo.

Nessas condições, as experiências escolares tornam-se vazias de sentido e geram indisciplina, violência, doenças psicossomáticas, entre outras, resultado de práticas escolares que não dão voz aos alunos, docentes, gestores e comunidade escolar de maneira geral. Em consequência, a escola passa a vivenciar situações extremas, que requerem de seus atores ações para o enfrentamento desses dilemas.

Outrossim, refletir sobre questões de cultura, educação e formação das identidades pessoais e coletivas se faz fundamental na medida em que esses elementos são essenciais para pensar caminhos de intervenção nos processos pedagógicos contemporâneos, na perspectiva dos docentes, gestores, alunos e todos os atores da comunidade escolar, a fim de que esses dialoguem com os contextos atuais.

Desenvolvemos este texto a partir de uma visão de cultura da infância e/ou cultura infantil na ótica do campo da Sociologia da Infância, que considera a criança como sujeito social e, sobretudo, um ser produtor de história e de cultura, ou seja, a criança será pensada a partir do seu protagonismo no desenho social (Faria e Finco, 2011). E de uma definição de criança como sujeito histórico e portador de direitos que, nas interações sociais, relações e práticas que vivencia cotidianamente, constrói sua identidade pessoal mediada pela dimensão coletiva: ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e engendra sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim, cultura. (Brasil, 2010).

Uma definição de cultura

Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana. (Vygotsky, 1987, p. 10)

A percepção que em geral se tem da infância, oriunda, principalmente, das correntes de pensamento historicamente dominantes, foi construída a partir de um paradoxo, pois, socialmente, as crianças são consideradas ora como bens extremamente preciosos que precisam ser muito bem cuidados, ora como um fardo para os seus pais, docentes e a própria sociedade, pois, do ponto de vista da lógica do capital, não são economicamente produtivas.

Corsaro & Elder (1990) apud Sarmiento (2003) entendem que “culturas da infância” são conjuntos estáveis de atividades, rotinas, valores e/ou ideias que as crianças produzem e partilham com os seus pares durante as práticas escolares. Essas culturas infantis não são produtos apenas do mundo simbólico da infância, pois esse não é um universo fechado, mas são também influenciadas pelo modo de vida dos adultos que a cercam, no ambiente familiar e nas relações com a vizinhança, produto ainda da influência social e, sobretudo, da mídia. Trata-se de processos de criação, mas também de reprodução, por isso entendemos as crianças como sujeitos sociais.

Podemos concluir, portanto, que as crianças interferem na sociedade em que vivem de maneira muito particular, pois elas criam culturas infantis constituídas a partir de uma dinâmica de produção e reprodução das culturas que elas vivenciam nas suas relações cotidianas.

Ao reconhecermos as capacidades das crianças de (re)interpretar e atribuir sentidos novos às experiências que vivenciam, compreendemos sua dimensão simbólica e as suas múltiplas possibilidades de formular representações e crenças das diferentes culturas.

Emprestaremos outra concepção de cultura apresentada pelo antropólogo Clifford Geertz (1989). Para ele, cultura é um sistema simbólico que constitui uma teia de signos e significados criados pelos próprios homens no processo de socialização e em suas práticas coletivas. A cultura é ainda descrita por esse autor como um fenômeno especificamente humano, fruto da capacidade que os seres humanos têm de dar significado e sentido às suas ações e ao mundo que os rodeia de forma sistemática, racional e estruturada.

O autor assevera que cultura é a própria ação ou modo de uma sociedade organizar-se coletivamente, de dar sentido às experiências da vida individual e social, produzindo constantemente identidades pessoais e coletivas. Ela constitui um dos mais importantes elementos da condição humana, pois, o próprio significado do que é ser humano pode mudar de acordo com as práticas sociais desta ou de outra formação cultural. Isto significa que, a cada sociedade humana corresponde uma característica cultural, constituída de uma prática social própria, que a

individualiza, a faz peculiar e se localiza em um determinado espaço e tempo histórico. (Geertz, 1989)

Assim, manifestações culturais diferentes daquelas encontradas na sociedade ocidental receberão denominações de não civilizadas, bárbaras ou simplesmente anormais, ou seja, são manifestações fora de um padrão determinado por uma cultura que se quer dominante. (Geertz, 1989)

Dessa perspectiva, parece-nos fundamental definir o que é cultura. Nos dias de hoje, quando se fala em culturas, no plural, em referência à cultura brasileira de forma abrangente, a saber: nordestina, indígena, homossexual, negra, etc., nem sempre isso demonstra reconhecimento de um mesmo e igual valor dessas diversas e ricas expressões culturais. De maneira geral, não se pretende efetivamente atribuir a elas o mesmo *status* que se atribui a toda cultura ocidental, considerada a cultura “por excelência”. Trata-se na verdade de uma espécie de concessão que faz referência ao que essas manifestações possuem de diferente, e que, aos olhos dos ocidentais, são exóticas, caricatas ou folclóricas.

Essa é umas das principais fontes de todo tipo de preconceito que acomete o ser humano. A convicção da própria superioridade e a incapacidade de lidar com quaisquer manifestações culturais que lhe pareçam diversas da sua. Uma das maneiras dessa cultura lidar com o estranho, com o diferente, é, sobretudo, recusar-se a lhe atribuir dignidade e, por meio do rebaixamento, infantilizar e descrever o outro como incapacitado para a vida civilizada (dentro dos moldes ocidentais). Outra maneira bastante comum é a simples negação da sua existência. O outro, o estranho, é então diminuído, demonizado, perseguido, enxotado e excluído. Por último, há mais uma forma de cultura que se considera única em lidar com o estranho: a que busca transformá-lo naquilo que se considera o padrão adequado, moldando-o, disciplinando-o e atribuindo-lhe o seu próprio feito, anulando, assim, a sua existência enquanto sujeito produtor de cultura.

No que se refere à cultura infantil, compreende-se que, assim como os adultos, crianças também são sujeitos produtores de cultura. Portanto, é possível afirmar que as crianças não são meras assimiladoras de cultura, na medida em que também a produzem.

No livro *Antropologia da criança*, Clarice Cohn (2005), a partir da triangulação de métodos psicológicos e antropológicos, propõe um exercício de compreensão de algumas representações apresentadas por crianças. Alguns de seus estudos mostraram que os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes daqueles construídos pelos adultos, sem, por isso, serem desordenados, equivocados e/ou parciais. Crianças não entendem menos, pelo contrário, elas conseguem explicitar de diferentes maneiras o que os adultos pensam.

A Sociologia também é um campo que vem produzindo estudos diversos sobre a infância, visando ressignificar uma concepção de criança como um ser menor, sem ideias e opiniões sobre as coisas e sobre o mundo. Esses estudos, ao contrário, consideram a criança como um sujeito de direitos, perfeitamente capaz de atuar nas relações sociais cotidianas. Nos seus relacionamentos, elas criam maneiras muito particulares de ver o mundo. Em função dessas questões podemos concluir que as crianças não apenas reproduzem representações do universo adulto, mas também criam e produzem culturas a partir das relações estabelecidas com o meio.

Corsaro (2002) destaca que crianças apropriam-se criativamente das informações obtidas do universo do adulto a fim de produzir a sua própria cultura de pares. Essa apropriação é criativa na medida em que amplia a cultura de pares e, simultaneamente, agrega elementos para a reprodução da cultura adulta.

O mesmo autor compreende esse processo como reprodução interpretativa da cultura, pois, por meio das relações com os colegas no cotidiano escolar, crianças produzem um sem-número de culturas de pares. Em seguida, esses conhecimentos são transformados em elementos que a capacitarão para participar do universo adulto. Corsaro também afirma que as práticas não são meras reproduções passivas:

[...] 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. (Corsaro, 2002, p. 115)

As produções infantis, portanto, se dão por meio das relações estabelecidas pelas próprias crianças, resultantes das interações entre os pares. Conforme Sarmiento, “as culturas da infância constituem-se em mútuos reflexos das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. (Sarmiento, 2003, p. 8)

Por fim, compreendemos que culturas infantis são produções diversas, manifestações, regulamentos, jeitos e regras dos grupos infantis. Dito de outra forma, podemos dizer que culturas infantis são todas as produções oriundas das interações entre as crianças.

Educação Infantil e a construção de Identidade

Segundo a professora Helena Lopes (1987), identidade é a construção que cada um faz de si mesmo como pessoa. Dessa forma, falar de identidade é o mesmo que falar sobre cada um de nós. Com

base nessa conceituação, começamos a discorrer a respeito das questões que se referem à educação na perspectiva da construção das identidades.

A criança organiza o seu mundo a partir das suas interações com a sociedade, que oferece a ela uma série de oportunidades para que se desenvolva integralmente, conheça, observe e participe da vida social. Por conseguinte, a criança vai aprendendo a respeito do mundo que a rodeia e vai conhecendo seus valores e sua cultura. Os valores sociais são produtos de todas as experiências que a criança vivencia, são aprendizados e significados culturais que a circundam ao longo da vida, sobretudo valores que até podem ser oferecidos nas creches e pré-escolas, mas que verdadeiramente a criança recebe da família e do seu meio social, antes mesmo de entrar para o espaço de Educação Infantil.

À medida que a criança desenvolve consciência de si e de que é diferente do outro, ela passa a compreender a posição que ocupa nas relações sociais. Apesar de a família ser o primeiro lugar onde as crianças identificam modelos que as diferenciarão das demais, é função da escola promover oportunidades de convivência para a aprendizagem da vida em sociedade e a constituição da identidade da criança.

Desde cedo, nos afirmamos como seres humanos porque ao nosso redor outras pessoas – em geral nossos semelhantes – viveram, agiram e serviram de modelo para a nossa formação. Não obstante o complexo processo de construção de sua personalidade, o indivíduo torna-se sujeito e compreenderá porque ele é semelhante aos demais membros de sua sociedade ou diferente deles. Ele formará seu próprio senso crítico e inaugurará sua capacidade de almejar e de reivindicar seus direitos de cidadão, concomitantemente ao reconhecimento do outro. Para o sujeito em idade escolar, essa relação é fundamental. Se ele não recebe (dentro dos conteúdos apreendidos nos processos pedagógicos) os meios para realizar sua identificação positiva consigo mesmo e com sua cultura, a escola não poderá (de acordo com padrões estabelecidos) reconhecê-lo, admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que o indivíduo seja efetivamente o sujeito de sua história particular e de seu desempenho social.

A afirmação do ser humano enquanto tal é, dessa forma, um fenômeno de ordem sociocultural. É nesse contexto (família, escola, rua, bairro, livros, mídia) que se forjam os processos de identificação. Notadamente, diferenças de ordem étnico-racial, fenotípicas, sociais e/ou regionais não podem ou não deveriam impedir a realização de uma identificação positiva com a cultura nacional.

Os grupos étnicos marginalizados na sociedade brasileira (destacadamente aqueles que não dispõem de espaço para manifestar suas identidades) tenderão a equacionar as consequências produzidas pela

negação de seus valores, projetando esses mesmos valores em direção ao padrão cultural dominante. Nesse meio tempo, as crianças pertencentes a esses grupos, em geral sem estrutura psicológica para um mecanismo de adaptação, fatalmente abandonarão o campo de repressão de sua imagem, tanto física quanto simbólica – a escola – e serão possivelmente consideradas pelos atores escolares especiais e/ou excepcionais, negativamente falando. Por meio da negação (intencional ou não) de determinados valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de modo bastante pernicioso para a desvalorização da cultura brasileira de maneira geral, a qual, dessa forma, perde o sentido de sua função precípua que é a de formar cidadãos na sua plenitude, ou seja, conscientes de seus direitos e conhecedores de seus deveres no âmbito social. Se ocorrer esse desvio, provavelmente surgirão identidades bastante comprometidas. No Brasil e em qualquer lugar do mundo, respeitar as diferenças significa valorizá-las e promovê-las como parte indissociável e fundamental de um conjunto rico e positivo de valores.

Determinados grupos historicamente sofreram e ainda sofrem um processo ininterrupto de desvirtuamento de suas identidades nas lutas constantes que empreendem contra todo o meio social no qual estão inseridos, que sistematicamente negam sua existência e, paradoxalmente, os levam a negarem-se para afirmarem-se.

Pensamos que um dos fatores que concorrem para esse desvirtuamento no Brasil é a escolaridade, de modo que quando pessoas pertencentes a esses grupos marginalizados conseguem concluir seus estudos e se afirmam como sujeitos, elas negam sua origem.

Antonio da Costa Ciampa (1987) compreende identidade como metamorfose, ou seja, um processo de constante transformação do qual resulta, provisoriamente, o encontro da história da pessoa, seu contexto histórico-social e seus projetos. De caráter dinâmico, seu movimento pressupõe um personagem, que, para o mesmo autor, é a vivência pessoal de um papel padronizado pela cultura dominante.

Identidade, nesta perspectiva, é movimento, mas, uma vez que a identidade pressuposta é reposta pelos ritos sociais, ela passa a ser vista como algo que é recebido e não como algo que é oferecido. A metamorfose de Ciampa (1987) se dá pelo processo de superação da identidade pressuposta.

Na perspectiva da história, no que se refere à pós-modernidade, Bauman (2005) entende identidade como processo de autodeterminação. Para ele as identidades referem-se às comunidades como as entidades que as definem. Segundo Bauman, há dois tipos de comunidade: as de vida e destino (nas quais os membros vivem juntos em ligação plena) e as comunidades de ideias (comunidades essas formadas por uma variedade de princípios). O autor diz que a questão da identidade só se dá no

segundo tipo de comunidade, onde existe a presença de variadas ideias e, por isso, a convicção da necessidade de escolhas contínuas.

[...] a ideia de ‘identidade’ e particularmente da ‘identidade nacional’, não foi ‘naturalmente’ gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um ‘fato da vida’ auto evidente. Ao contrário, essa ideia chegou na vida de homens e mulheres como ficção, fruto da crise do ‘pertencimento’. (Bauman, 2005, p. 26)

Na mesma linha de Bauman, porém interessado na identidade, na dimensão cultural, Stuart Hall (2006) traz o conceito que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que emergem do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Ainda segundo esse autor, quando as coisas deslocam-se do sujeito, surge uma série de problemas que vão desembocar na ‘crise de identidade’.

Dessa forma, com o propósito de incentivar a autonomia e independência das crianças, fatores fundamentais à construção da identidade infantil, a escola e as professoras precisam estar atentas para propiciar a elas possibilidades de expressarem suas ideias, a fim de que seja facilitada a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (Brasil, 2010, p. 17).

Ao brincar, as crianças assumem diferentes papéis sociais e compreendem as relações existentes entre eles. Assim, durante uma atividade lúdica, é necessário que docentes valorizem e respeitem as manifestações de cada criança, calcadas, em geral, nas experiências que vivem ou que almejam viver.

Considerações finais

Crianças não apenas produzem manifestações e representações do universo dos adultos, mas constroem, produzem, reproduzem e ressignificam culturas a partir, principalmente, das relações com seus pares, mas também daquelas mediadas pelos adultos.

Nas interações que vivenciam, crianças buscam, constantemente, criar estratégias para agir de maneira a expressarem e manifestarem suas ações. Infelizmente, esses momentos muitas vezes passam despercebidos pela escola, sobretudo por alguns docentes que, em geral, estão mais preocupados com a organização do tempo escolar, ou demais questões de ordem burocrática (obviamente sem querer diminuir aqui a importância dos aspectos burocráticos do fazer

pedagógico), ou do que em preparar uma criança para o futuro, valorizando a potência que elas trazem consigo.

Por fim, é preciso dizer de maneira muito contundente que observar a criança no espaço escolar em meio a suas brincadeiras, interações sociais, imitações, invenções e interpretações, nos permitirá, enquanto profissionais que atuam na educação infantil e na medida em que nos remete a outros questionamentos sobre as visões que adultos têm sobre a criança, mais do que uma mera aproximação do universo da cultura e da constituição da identidade infantil, um caminho para o desenvolvimento dos processos pedagógicos com a sensibilidade que requer a criança, de modo que não se percam oportunidades preciosas de novas aprendizagens em relação à constituição da cultura e da identidade infantil, oportunidades essas que se apresentam tanto para as crianças como para os profissionais que lidam com esses sujeitos.

Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A. A produção interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed.. São Paulo: DP&A, 2006.
- IGNÁCIO, R. K. **Criança querida: o dia-a-dia da Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica.
- LOPES, H. T. Educação e Identidade. **Cadernos de Pesquisas**, (63) p., 46-50, novembro de 1987.
- ROSEMBERG, F. et al. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____; CAMPOS, M. M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância**. México: Hispânicas, 1987.

Autor:

Moacir Silva de CASTRO

É Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Especialista em Coordenação Pedagógica, em Ensino de Geografia e em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Membro do Grupo de Pesquisa Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) da UFSCar. Atualmente é Docente na área de Educação/Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus São Roque.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464596962847309>