



Revista

EVOLUÇÃO

Ano IV n. 48 Jan. 2024
ISSN 2675-2573
INACIO MONTEIRO

EDUCAÇÃO
COOPERAÇÃO
TRANSFORMAÇÃO

DIA MUNDIAL DA AFRIANIZAÇÃO DA CULTURA
FRICAN
LUS FOLIA
A UTILIZAÇÃO
PROFESSORES E
2º CICLO NO MU
LANÇAMENTO

TODA ESCOLA TEM ES
PARA CADA ESTRELA BR

2024

SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!



EDUCAÇÃO É UMA A
CONSTANTES DES.

Antoni
A ALMA FEMININA SE

ROSELI MA
PENSAR A EDUCA
A PARTIR DO TERRIT

PREMI
TERRITÓ
ação
mpo
EU QUERO UMA
TENHA A VER

Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 48 - Janeiro de 2024

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Vilma Maria da Silva

Andreia Fernandes de Souza

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunistas:

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufneuf

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Bruno Ruiz Cardoso
Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
Fernanda Santos Ikier
Maria Angela Ferreira Oliveira

Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Shirlei Nadaluti Monteiro
Solange Hitomi Kurozaki

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 47 (dez. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 178 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.47

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.48>



São Paulo | 2024

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac Chateaneuf
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanueelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 APRESENTAÇÃO

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

07 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

**2024 - SUA EVOLUÇÃO
COMEÇOU!**



ARTIGOS

1. PACIENTES COM ANSIEDADE E O TRATAMENTO ODONTOLÓGICO NO AMBIENTE CLÍNICO BRUNO RUIZ CARDOSO	11
2. REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: A VISÃO DOS PROFESSORES FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA	19
3. O DOCENTE E SEU PAPEL NA INCLUSÃO FERNANDA DOS SANTOS IKIER	31
4. A INCLUSÃO E O RESPEITO À DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA	39
5. CONTOS DE FADAS E AS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA	47
6. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES	59
7. O PASSADO À CONTEMPORANEIDADE: O SURGIMENTO DA ESCOLA, DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO	69
8. ALFABETIZAR E LETRAR: AÇÕES COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOLANGE HITOMI KUROZAKI	85

DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE: O SURGIMENTO DA ESCOLA, DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS

SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo resgatar a história das crianças e suas infâncias brasileiras, bem como contar como surgiram as escolas em nosso país para se compreender as características das escolas de Ensino Fundamental, na contemporaneidade, especialmente no atendimento aos anos iniciais. Aponta para a ideia de que a concepção de criança e, conseqüentemente, a noção de infância, é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Este estudo bibliográfico se debruça, de forma especial, nas pesquisas de historiadores e educadores como Philippe Ariès (1981), Maria Luiza Marcílio (1998) e Mary Del Priore (1991). Ao mesmo tempo que narra a história das crianças, conta as contradições das infâncias vividas por elas e como o surgimento da escola brasileira se entrelaçou à história dessas crianças. As considerações finais buscam discutir o passado como ponto de partida para a compreensão da lógica contemporânea que rege a escola de Ensino Fundamental pública e laica em nosso país, contribuindo com a reflexão e a formação dos profissionais que lidam diretamente com a alfabetização nos anos iniciais dessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Crianças e Infâncias; História da Educação.

1. INTRODUÇÃO

*A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura **separam-lhe a cabeça do corpo.***

*Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, **de escutar e de não falar, (...)***

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZI, 2018, p. 117, grifo nosso)

¹ Doutora em Psicologia da Educação e mestra em Educação: Formação de Formadores ambas pela PUC-SP. É pós-doutoranda em Educação: formação de formadores- também pela PUC-SP. É formadora de formadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e professora do curso de Psicopedagogia da UniDrummond/Campus Tatuapé.

Este artigo² tem por objetivo retratar o surgimento da ideia de criança e suas infâncias, em nosso país, resgatando a história das nossas escolas ao longo dos séculos. A partir de uma pesquisa bibliográfica, busca contribuir para a formação de professores alfabetizadores, especialmente aqueles que lidam diretamente com as crianças nos anos iniciais de Ensino Fundamental.

Malaguzzi (2018), ao retratar uma criança, na epígrafe deste artigo, afirma que ela é dotada de cem linguagens para se fazer entender e, ao mesmo tempo, para entender o mundo que a cerca. Aponta o adulto como alguém que ceifa essas linguagens, reduzindo-as a apenas uma. Para a criança, basta escutar e não falar. O que importa para o adulto e a escola é a cabeça, pois, o corpo vai se engessando com o passar dos anos de escolaridade, a cabeça se separa do corpo. No entanto, o autor italiano também adverte: embora os adultos digam que essas linguagens não existam, a criança, a seu modo, é capaz de mostrar ao mundo sua potência e suas diversas linguagens para expressar seus pensamentos, ideias e sentimentos.

A compreensão da potência da criança, capaz de se expressar em suas múltiplas linguagens e em suas múltiplas infâncias, é algo muito recente, datando do final do século XX e início do nosso século.

Etimologicamente a palavra infância, do latim *infans*, significa a incapacidade de falar, e às vezes se pensava que essa incapacidade, atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, se estendia até os 7 anos, quando se daria a passagem para a diáde da razão. Entendemos que a perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além deles, dando curso a ações que venham a efetivá-los. (GOMES, 2009a, p. 24-25)

Tentar definir a criança, assim como definir infância, tem sido uma tarefa de muitos autores da contemporaneidade.

Segundo Monteiro (2018, p. 26), a criança pode ser compreendida como “ser humano de pouca idade” e que “passa por um período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade, período assim chamado de infância”. Conforme o Artigo 2º da Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990), reconhecendo-se, também, que as crianças, bem como os adolescentes, são sujeitos em uma fase especial de desenvolvimento, que suscitam cuidados específicos da sociedade para com eles.

Para se compreender as especificidades e necessidades da condição de ser criança, é preciso levar em consideração que os conceitos de criança e infância não são estanques ou pontuais, nem mesmo atemporais. A construção desses termos é histórica, e muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo do surgimento desses conceitos, entrelaçando o surgimento da escola e suas transformações em seus contextos sociais.

Sendo assim, a infância é uma categoria variável histórica e interculturalmente. Isso significa que há várias representações da

2 Este artigo foi elaborado a partir das pesquisas realizadas para tese de doutorado, defendida em 2022, pela PUC-SP, intitulada: “O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais de uma escola do Ensino Fundamental: uma leitura walloniana”.

infância construídas ao longo do tempo e que estão constantemente em transformação. Problematizar a representação de infância requer sociologicamente problematizar as mudanças históricas pela qual a infância passa; não nos distanciarmos da ação construtiva das crianças e nem separar a criança da sociedade na qual ela vive. (BORDIN, 2014, p. 22)

Pautando-se no estudo de iconografias produzidas através dos séculos nas grandes civilizações da Europa, Philippe Ariès (1981) afirma que a arte medieval desconhecia a figura da criança ou não tentava representá-la. Ao escrever o livro “História Social da Criança e da Família”, traça uma linha do tempo com as representações de crianças nas obras de arte de grandes artistas, ao longo dos séculos. Faz uma análise das vestimentas, das formas como a criança brincava e participava das cenas cotidianas retratadas nas obras, narrando a sua história e suas infâncias.

Outra autora que se dedicou ao estudo dos conceitos de infância e de criança foi Maria Luiza Marcílio (1998), que escreveu o livro “História social da criança abandonada”. Suas pesquisas foram voltadas para a compreensão de como as crianças pobres, bastardas e órfãs, ao longo dos séculos, eram tratadas pelas sociedades às quais pertenciam.

Seguindo nessa mesma direção, Mary Del Priore (1991) organiza e escreve, com outros pesquisadores, a “História das crianças no Brasil”, contando como o Brasil Colônia, Império e, depois, o Brasil República olharam para as crianças indígenas, escravizadas, pobres, e como a escola surgiu ao longo dos séculos.

A linha do tempo traçada por esses autores ratifica a ideia de que a concepção de criança, e, conseqüentemente, a noção de infância, é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Como mostra a história, surgiram, ao longo dos séculos, diferentes concepções de criança e de infância.

Na Idade Média, que compreendeu do século V ao século XV, a criança era vista como um adulto em miniatura e seu cuidado e sua educação eram feitos pela família, em especial, pela mãe. Em seus estudos, Ariès (1981) aponta que, nesse período, as poucas instituições que serviam para o cuidado das crianças tinham como público as desfavoráveis ou rejeitadas, os filhos bastardos dos padres e nobres e os órfãos. Foi somente a partir do século XIII que a infância foi descoberta e sua evolução pôde ser observada nas obras de arte dos séculos XV e XVI.

Ainda no século XV, surge na Itália, no Hospital Espírito Santo, a Roda de Expostos¹³, para dar assistência às crianças desamparadas, garantindo o anonimato do expositor (aquele que abandonava) e a preservação da moral familiar, uma vez que a Igreja Católica impunha à sociedade europeia o celibato e a monogamia (MARCÍLIO, 1998). Muitas crianças, filhas de padres, de freiras e de traições matrimoniais, nasceram na Europa e, assim, foram abandonadas.

Destaca Ariès que, até por volta do século XVI, os adultos ainda não tinham consciência sobre o universo da criança. Há, nessa época, um alto índice de mortalidade infantil pelas

péssimas condições de higiene e saúde da população em geral, principalmente nas camadas mais pobres da população. O risco de morte pós-natal, por essas razões, era muito grande.

Acrescenta-se a isso o fato de que a morte de uma criança era considerada, nessa época, algo natural e a duração da infância era limitada a um período muito curto.

Já no século XVII, as representações da criança começaram a mudar: de anjo nu ou na figura de miniatura de adulto, passa a ser representadas com “traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 70), brincando com bola, com cachorro ou sentadas no meio dos adultos, muito embora a infância ainda tivesse uma duração muito pequena. Como mostra Ariès (1981, p. 128), quando escreve sobre o casamento de Luís XIII, no início do século XVII: “O casamento de um menino de 14 anos talvez começasse a se tornar mais raro. O casamento de uma menina de 13 ainda era comum”.

Temendo a excomunhão e o julgamento pelas leis da Inquisição da Igreja Católica, no século XVIII, o número de crianças ilegítimas e abandonadas cresce, e, com isso, o número de Asilos de Expostos com Roda se espalha pela Itália e, posteriormente, por outros países.

Com o advento do Protestantismo e do Iluminismo no século XVIII, período da Revolução Industrial, há uma mudança de paradigmas, e as concepções pré-deterministas da vida, em que tudo é explicado pela vontade divina,

deram lugar à ideia de valorização do homem, enquanto ser inteligente, dotado de razão e capaz de transformar o seu destino. Surgem as primeiras preocupações, ainda que de forma inicial, em conceber a existência da infância e com a educação das crianças. (MONTEIRO, 2018, p. 27)

As grandes invenções surgem, e a medicina começa a se desenvolver. Os médicos publicam uma série de tratados sobre cuidados com as crianças, as doenças infantis, o aleitamento, dando início a uma cruzada contra a mortalidade infantil (MARCÍLIO, 1998).

A partir do século XIX, o Estado começa a participar mais efetivamente da busca de soluções para enfrentar os problemas com o abandono das crianças, e os médicos assumem parte da tarefa, buscando novas formas para impedir a morte nos primeiros anos de vida. Segundo Marcílio,

[...] graças ao leite esterilizado, o aleitamento artificial passou rapidamente para o domínio das pesquisas médicas, sendo incluído, a partir de 1890, em inúmeros tratados de Medicina e provocando um processo de aperfeiçoamento nas mamadeiras e de sua industrialização. (MARCÍLIO, 1998, p. 82)

Não obstante, a crescente industrialização no século XIX é marcada pelo trabalho pesado dentro das fábricas. Porém, não eram somente os operários que eram explorados e submetidos às péssimas condições de trabalho, mas também as crianças, que eram obrigadas a trabalhar pelo menos doze horas por dia, o que prejudicava o seu desenvolvimento físico e mental.

O cuidado e a educação que deveriam ser a elas dispensados eram relegados ao último plano. Somente aos filhos de famílias ricas é que o direito à educação era concedido.

Os avanços na medicina, que alertavam para possíveis danos do trabalho infantil à saúde da criança, somados aos movimentos operários, surgidos nessa época para lutar por melhorias nas condições de trabalho dos operários, chamaram a atenção para a necessidade social de tirar as crianças das fábricas e proporcionar a elas um cuidado alternativo, não materno, para que suas mães pudessem continuar a trabalhar.

Segundo Marcílio (1998), ainda no século XX, essa distinção entre as crianças pobres e ricas é claramente bem definida. Para a criança rica, voltam-se as atenções, as políticas de famílias e de educação, com o objetivo de prepará-la para, futuramente, dirigir a sociedade. Para a criança pobre, que foi inserida nas classes perigosas – as classes pobres – e recebeu o título de **menor** de forma generalizada, o objetivo era controlá-la, de forma a prepará-la para o mundo do trabalho, oferecendo-lhe a educação elementar e profissionalizante.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que as políticas públicas sociais, com ajuda e intervenção do Estado, começam a voltar o seu olhar para as crianças: surge a Declaração dos Direitos da Criança (1959), adotada pelas Nações Unidas, e, posteriormente, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) pelos Direitos da Criança, que aconteceu em 1989, além de outros documentos voltados para o bem-estar, a saúde e a educação da infância e da juventude.

O final do século XX e início de nosso século são marcados por uma grande ambiguidade: se, em alguns países desenvolvidos, o tema infância se tornou um ponto importante para estudo em diversas áreas, como a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, além de implantação de políticas públicas e investimentos para garantir o pleno desenvolvimento, saúde e bem-estar à criança, sabemos que, em muitas nações subdesenvolvidas e em desenvolvimento, isso não ocorreu da maneira que deveria acontecer.

AS INFÂNCIAS NO BRASIL

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda, porque nem mesmo tinha o valor de incomodar.

Mal chegava aos quatro, cinco anos, tinha qualquer servicinho esperando.

Bem diziam os mais velhos: “serviço de criança é pouco e quem perde é louco”.

Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios discriminatórios

A se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito era o adulto.

(CORALINA, 1985, p. 104)

Para discutir as infâncias brasileiras, tomamos emprestado o excerto do poema “Criança” que é parte integrante do livro “Vintém de cobre: meias confissões de Aninha”. No tempo do mil-réis, o vintém de cobre era a moeda mais desvaliosa, aquela que mal comprava um doce. Por modéstia e também um pouco por malícia – talvez muita malícia –, Cora Coralina batizou com o nome da velha moeda as suas quase memórias, ou meias-confissões, como ela prefere, redigidas em versos. Parte de sua infância e suas lembranças são narradas lindamente e de forma muito profunda. Leva-nos a pensar na infância, no final do século XIX

e no início do século XX, das crianças que nasciam em famílias pobres, em nosso país, em contraponto à infância das crianças nascidas nas famílias ricas.

A infância de Cora é uma infância com a qual ainda podemos nos deparar em pleno século XXI, no interior, nos sertões, nas periferias das grandes cidades; enfim, uma realidade social encontrada por todo o Brasil, mesmo com leis, políticas e espaços pensados para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. É preciso que se saiba como as infâncias em nosso país eram vistas nos vários momentos da história do Brasil para que se compreenda as múltiplas infâncias nos dias de hoje:

As transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas, associadas aos movimentos de globalização que caracterizam a segunda modernidade, repercutem-se de forma diferenciada nas diferentes camadas sociais, tendo, por essa razão, consequências desiguais nos modos de viver a infância. De facto, a infância emerge como uma categoria geracional onde se reflectem as clivagens e as desigualdades que atravessam a sociedade actual. Por isso, não falamos de infância, mas de infâncias. Infâncias que assumem modos de ser criança muito distintos e desiguais consoante as oportunidades, os valores, as culturas, os contextos em que se constroem. (RUA, 2007, p. 205)

Tais afirmações justificam o estudo das infâncias em nosso país através da história, que aponte as transformações do século XX como pano de fundo para compreender a criança e suas infâncias nos dias de hoje, com vistas a ações que promovam seu desenvolvimento, especialmente nos espaços educacionais. Del Priore assevera que:

Do período colonial à República dos anos 30 assistimos ao desenrolar e ao desdobramento desses assuntos complementares, anotando que se a criança é o grande ausente da História, ela é, por um paradoxo, o seu motor. Ela é o adulto em gestação. Apenas estudando a infância e compreendendo as distorções a que esteve submetida, teremos condições de transformar o futuro das crianças brasileiras. E de nos transformar através delas. (DEL PRIORE, 1991, p. 9)

Segundo os autores, estudar a trajetória dos pequenos entre os grandes permite vislumbrar o “papel que desempenhou a infância numa sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais, revelando o comportamento dessa sociedade em relação à vida e à morte de seus filhos” (DEL PRIORE, 1991, p. 7).

A história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve a diferenciação entre as crianças segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social. Elegeram-se, assim, alguns poucos como portadores do “vir a ser” (grandes homens e grandes mulheres), enquanto tantos outros foram reduzidos à servidão, muitas vezes classificados como geneticamente doentes e, assim, socialmente incapazes.

No Brasil Colonial, as crianças indígenas, pertencentes aos inúmeros povos nativos, quase sempre perdiam sua liberdade quando entravam em contato com os portugueses. Ao longo do século XVI, houve a catequização de inúmeras crianças, que, segundo o povo branco, deveriam ser moldadas nos bons costumes para, no futuro, substituírem seus pais, uma vez que, a colonização obrigou os indígenas a trabalhos forçados.

Com a vinda dos europeus para o Brasil, a população se miscigenou e cresceu. As crianças pobres eram assistidas pelas famílias ricas, em forma de caridade. Algumas famílias criavam informalmente as crianças abandonadas, que eram confundidas com criados e nunca tinham direito aos bens. As boas ações eram para que os ricos ganhassem status e reconhecimento da sociedade. Esperavam também a salvação de suas almas.

Marcílio (1998) aponta os convênios das Câmaras Municipais com as confrarias das Santas Casas de Misericórdias, as Rodas e Casas dos Expostos, “além das casas de Recolhimentos¹⁵ para meninas pobres e para as expostas” (MARCÍLIO, 1998, p. 135) como forma de assistência informal e de proteção à infância desvalida, o que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI até os dias de hoje. A assistência informal ainda é responsável pelo cuidado de muitas crianças pobres em nosso país.

Nos séculos XVII e XVIII, com o regime escravocrata, as crianças negras, filhos de pessoas escravizadas, eram em grande número. Scarano (1999) descreve o livre acesso que tinham à casa de seus donos, andando por todos os lugares da fazenda. Se as mães trabalhassem na casa grande, aí sim é que as crianças negras se misturavam com os filhos dos donos, brincando com eles e mantendo um bom relacionamento com suas donas.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (SCARANO, 1999, p. 110)

A infância desses pequenos, contudo, era muito curta, pois, assim que completavam sete anos, eram entregues aos escravos adultos para o trabalho forçado e à própria sorte.

Os filhos de famílias ricas tinham acesso a preceptores, recebendo educação em casa. De maneira geral, os estudos compreendiam outras línguas, literatura, cálculos e conhecimentos gerais para os meninos. Já as meninas aprendiam a bordar, tocar piano, outras línguas e boas maneiras. O ensino em universidades era destinado aos homens, que estudavam na Europa.

Com o início da industrialização, a infância brasileira enfrentou um novo desafio: para auxiliar na renda familiar, as crianças eram obrigadas a trabalhar como operárias nas fábricas. Na zona rural, a economia tida como familiar também utilizava a mão de obra infantil, na maioria das vezes, impossibilitando o acesso aos estudos para essas crianças.

Muitos fatores marcaram o final do século XIX e a primeira metade do século XX, trazendo profundas transformações sociais nas políticas públicas do Brasil voltadas para a infância, em especial para as desvalidas. Além da abolição da escravatura, Marcílio aponta:

A queda da Monarquia; a separação da Igreja e do Estado; a quebra do monopólio religioso da assistência social; o avanço da legislação social pró-infância; a instituição do estatuto legal da Adoção; a construção dos Direitos da Criança; as reformas do ensino da década de 1930 (de Francisco Campos). (MARCÍLIO, 1998, p. 191)

Tais fatores favoreceram o surgimento de ações político-sociais em defesa da criança. Houve uma política de incentivo às atividades médicas voltadas para a infância, como descreve Marcílio:

Os médicos higienistas procuraram atacar a questão da infância abandonada em várias frentes: combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo (estímulo à educação física, aos esportes, à amamentação e à alimentação corretas); estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate às doenças infantis; educação das mães; introdução da Pediatria e da Puericultura, como novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública, etc. (MARCÍLIO, 1998, p. 194)

Foi a partir do final do século XX que a infância, aqui no Brasil, começou a ocupar um lugar de fundamental importância para as famílias e para a sociedade em geral, passando, a criança, a ser compreendida como alguém que necessitava de cuidados, de educação escolar, e de ser preparada para uma atuação futura numa sociedade em constante transformação. Segundo Monteiro (2018, p. 28), “começa-se, assim, a se pensar nesse ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço, e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância”.

O SURGIMENTO DA ESCOLA NO BRASIL

[...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

(RAMOS, 1986, p. 113)

As primeiras manifestações educacionais no Brasil, com exceção daquelas já realizadas pelos povos indígenas que aqui habitavam, surgiram com os Jesuítas, quando se instalaram, no século XVI, a princípio como uma ordem missionária que, aos poucos, foi se tornando uma ordem docente, segundo Del Priore (2004).

Para ministrar as aulas, a Companhia de Jesus escolheu as crianças indígenas, acreditando que, nelas, os padres jesuítas poderiam escrever e inscrever-se como em um papel em branco, como escreveu o padre Manoel da Nóbrega, em sua primeira carta enviada à Portugal, no ano de 1549: “Aqui poucas palavras bastam, pois, todos são como papel em branco...” (HANSEN, 2010, p. 90).

Fortaleceu-se a ideia de que as crianças, futuramente, constituiriam uma nova cristandade, com moços firmes, bem doutrinados e com virtudes para serem substitutos de gerações. Ensinados na doutrina, aprendendo a ler, a escrever e a falar a Língua Portuguesa, vivendo nos bons costumes, sucederiam os pais no futuro. Del Priore (1991) descreve as primeiras escolas instauradas em nosso país: “Nóbrega fundava em São Vicente em 1954 ...o primeiro colégio de catecúmenes que houve no Brasil [...] ordenando que fosse confraria do menino Jesus [...]” (DEL PRIORE, 1991, p. 13). Em outro trecho, assevera que “uma vez na escola, eram instruídos otimamente nos rudimentos da fé, no estudo dos elementos e no escrever” (DEL PRIORE, 1991, p. 17).

Os trechos acima descrevem as primeiras escolas que se instalaram em nosso país. De forma rudimentar, tínhamos um professor (um clérigo) e seus discípulos, com algo a se ensinar e aprender. Isso deixou claro que os padres uniram a catequese ao ensino dos meninos.

Os jesuítas continuaram seu trabalho de doutrinação nos séculos XVII e XVIII, com os filhos de indígenas escravizados nas aldeias e com os meninos órfãos nas vilas de portugueses (DEL PRIORE, 2004).

Como já foi dito, a educação das crianças ricas ficava por conta de preceptores que as ensinam em casa. Os estudos quase sempre eram compostos de leitura e escrita em outros idiomas, principalmente o francês, literatura, cálculos e conhecimentos gerais, para os meninos. Com relação aos estudos femininos, elas aprendiam a bordar, tocar piano, outros idiomas e boas maneiras, uma vez que, todas precisavam estar preparadas para assumir a organização da casa, assim que se casassem. O ensino em universidades era destinado aos homens, que estudavam na Europa.

Quanto à escolarização dos negros, trazidos como escravos para o trabalho nas lavouras, a eles, a legislação proibia a sua escolarização. No século XIX, embora não fosse proibido por lei, o acesso das crianças negras livres à escola era dificultado e, às vezes, negado pela falta de vestimenta adequada, ausência de adulto responsável para a matrícula, falta de material escolar e merenda.

Para assistir às meninas órfãs e desvalidas, nas grandes cidades onde foram instaladas as Rodas, as casas dos Expostos funcionavam apenas como abrigos, mas não desenvolviam nenhuma atividade educacional até as primeiras décadas do século XIX. Na metade desse século, surge o Ensino Profissional para os meninos pobres, com a criação das Casas de Educandos Artífices em quase todas as províncias, ensinando os ofícios de marceneiro, ferreiro, cavouqueiro, pedreiro, tecelão e outras mais.

No final desse mesmo século, já era oferecido o ensino de primeiro e de segundo graus às crianças recolhidas e, posteriormente, foi implantada a Escola Normal para dar uma formação profissional e a oportunidade de trabalho às meninas desvalidas dos Recolhimentos de todo o país. Para os meninos pequenos, pobres e desvalidos, os seminários passaram a recebê-los, a fim de serem educados. “A educação aparece como possibilidade de transformar esse ser (a criança), moldando-o de acordo com os princípios da sociedade na qual está inserido” (LOBO, 2012, p. 44).

Assim retrata Graciliano Ramos, no excerto de seu livro “Infâncias” quando narra sua própria história, contando sobre sua experiência na escola: uma educação que moldava o aluno para a submissão, para a obediência e para o silêncio, necessários para se manter a ordem e controlar os jovens.

No Brasil República, final do século XIX e início do século XX, as escolas públicas e privadas surgiram na paisagem, assim como a Universidade e os Institutos de Pesquisa, emergindo na sociedade uma força político-social em defesa da criança.

AS ESCOLAS DA INFÂNCIA NO BRASIL

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
[...]
Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!
(ROCHA, 2002)

Uma vez que este artigo tem como foco o surgimento da ideia de criança e suas infâncias, especialmente no Brasil, não podemos deixar de lado sua inserção no ambiente escolar. É preciso ressaltar que o surgimento das primeiras escolas brasileiras, voltadas para a educação e o cuidado das crianças pequenas, surgiu a partir de 1870. Eram os chamados jardins de infância, inspirados na proposta de Fröebel (1782-1852)³. Essa proposta enfatizava a importância do jogo e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, sendo, por isso, notoriamente considerado o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças pequenas e das mais velhas, agrupando-as em diferentes faixas etárias.

Inicialmente introduzidas no sistema educacional de caráter privado, para atender aos filhos da emergente classe média industrial, nos anos 1930, os jardins de infância passam a contar com a participação direta do setor público, fruto das reformas jurídico-educacionais da época, dentre elas, a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação. Era preciso responder à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, de modo a atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita e para todos.

Aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância), aos mais abastados.

³ Frederico Guilherme Fröebel, conhecido como criador dos Jardins de Infância, os Kindergarden, foi um pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi. Para ele, o início da infância era uma fase de importância decisiva da formação das pessoas.

Apesar de haver controvérsias sobre essa dicotomia creche/jardim de infância, registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro e sete anos) e tinham como público-alvo crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções. (FILHO; NUNES, 2013, p. 68)

Somente em 1988 a Constituição Brasileira reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança. A partir de então, alguns documentos surgiram para normatizar e organizar a educação da infância: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no 9.394/96; a Lei nº 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a Resolução CNE/CEB no 5, de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); Lei nº 13.257, de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu texto, retira o caráter assistencialista da Educação Infantil, em contraponto ao seu caráter educacional, para o atendimento das crianças de zero a seis anos. A creche atenderia as crianças de zero a três anos, e a pré-escola, as crianças de quatro a seis anos de idade. Tanto a creche como a pré-escola deveriam cuidar e educar as crianças, como podemos observar no Artigo 29, Capítulo II, da LDB: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Será oferecida em: creches (...) e pré-escolas” (BRASIL, 1996, não paginado).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam a concepção de criança como sendo um

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.(BRASIL, 2010, p. 12)

Tal concepção deixa claro que as crianças, durante a primeira infância¹⁹, são ativas, portanto, não seres passivos, uma vez que constroem conhecimento, pesquisam, produzem cultura e são protagonistas; não são tábulas rasas em que apenas inserimos o que desejamos ensinar.

Em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, retirando o atendimento da criança de seis anos da Educação Infantil e incluindo-o na etapa seguinte, o Ensino Fundamental, que passou a ter um ano a mais em sua duração. Seu objetivo era incluir mais crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas que se encontravam nos setores populares, já que grande parte das

crianças de seis anos pertencentes às classes mais privilegiadas já eram atendidas. Como podemos observar em um dos seus trechos,

A proposta de ampliação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos do ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006b, p. 17-18)

Uma das justificativas era que, ao serem incluídas no Ensino Fundamental aos seis anos, as crianças teriam mais oportunidades de se apropriar dos bens culturais construídos socialmente e oferecidos pela escola, indispensáveis ao exercício da cidadania, como é o caso da língua escrita.

Não podemos nos esquecer de que a criança, de seis anos a nove anos, inseridas no Ensino Fundamental, apresenta especificidades e necessidades próprias da faixa etária, como a liberdade para o movimento, para as brincadeiras livres e para os jogos de faz de conta, tão necessários para o desenvolvimento da representação e da criatividade. Essas necessidades e especificidades eram (e ainda são) atendidas de maneira adequada na Educação Infantil, pois, nessa etapa da educação, os ambientes são preparados, as atividades são elaboradas e os professores recebem formação, levando as crianças e suas necessidades em consideração.

Na Educação Infantil, a criança é vista de forma integral, respeitando suas características e estabelecendo-se relações de afetividade e respeito. A aprendizagem acontece a partir do desenvolvimento de diferentes linguagens, indo além da linguagem escrita, objetivo principal do 1º ano do Ensino Fundamental. Como o nome já apresenta, este tem como maior preocupação o ensino e suas implicações, como cita Monteiro (2018, p. 33): “[...] nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pensa-se na alfabetização. (...) temos um currículo a ser desenvolvido, divididos por áreas e disciplinas, organizados por uma grade curricular e distribuídos em horários fixos”.

Conhecer a lógica do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e as características das crianças do período categorial é de extrema importância quando se trabalha com os 1ºs anos do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, pois

[...] Educação Infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. **Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental.** (KRAMER, 2006, p. 20, grifo nosso)

Esse é o ponto principal: enxergar a criança que está no aluno do Ensino Fundamental. Se queremos que a criança do ciclo de alfabetização tenha a oportunidade de se desenvolver

de forma plena, com seus direitos garantidos (segurança, saúde, alimentação, educação e brincadeira), como reivindica Ruth Rocha no poema escolhido para iniciar este subcapítulo, temos que garantir a continuidade de um atendimento que tenha, como princípio, o respeito pelas particularidades desse momento da infância, como afirmam Mahoney e Almeida:

A infância é considerada pela teoria (walloniana) de uma perspectiva funcional, isto é, como um período claramente diferenciado, com necessidades e características próprias, e cuja função é a constituição do adulto. Quanto mais a sociedade investir na infância melhores condições garantirá para a constituição do adulto. (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 13-14)

Temos que vencer essa dicotomia que existe entre as duas primeiras etapas de Educação básica: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente, no trabalho realizado no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. É necessário que os ambientes sejam preparados para receber essa criança pequena, que o currículo seja adaptado para a sua forma de aprender e que os professores conheçam o seu aluno de forma a reconhecer suas características e necessidades próprias, como afirmam Mahoney e Almeida (2004), de modo a organizar atividades que possam contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento global, como é feito na Educação Infantil.

É preciso, acima de tudo no Ensino Fundamental, trazer a discussão da transição entre as duas etapas para dentro das unidades educacionais com mais vigor, para que mais professores e gestores possam, coletivamente, compreender as dificuldades, visitar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e estabelecer novas diretrizes para o trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais, indo além das leis estabelecidas para essas etapas da educação básica, em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre a educação da infância no cenário nacional brasileiro atual precisam ser desenvolvidas, para que ela tenha o seu devido valor na sociedade contemporânea, deixando de sofrer o fantasma da invisibilidade perante a sociedade e, em certa medida, perante os adultos que atuam diretamente com essa faixa etária. Não é difícil encontrar profissionais que ainda não consideram as saberes, as opiniões e o modo de produzir conhecimento específicos da infância.

Ainda temos, hoje em dia, a premissa que a educação aparece como possibilidade de transformar a criança, moldando-a de acordo com os princípios da sociedade na qual está inserida, uma verdade do século passado que ainda está presente em nossas escolas. Discutir as mudanças e permanências sociais no contexto histórico das infâncias contribui para que, ao refletirmos sobre as inúmeras infâncias e as transformações no espaço-tempo das crianças que são atendidas nas escolas de Ensino Fundamental, possamos ter como premissa o desenvolvimento global deste estudante, proporcionando oportunidade de socialização, descobertas e desenvolvimento.

O professor que conhece o seu estudante de forma a reconhecer suas características, necessidades específicas e o quanto já sabe sobre si, sobre o mundo que o cerca e sobre as pessoas com que convive, tem condições de planejar as melhores situações didáticas que favoreçam o avanço de suas aprendizagens de forma integral: corpo, conhecimento e afetividade.

No ensino fundamental a alfabetização precisa estar inserida nessa lógica: a partir das necessidades e aprendizagens que as crianças trazem, pois não é uma tábula rasa, a escola precisa ser, por excelência, o lugar para que o estudante possa imergir na cultura do escrito, e conhecer o conhecimento culturalmente produzido pela humanidade. Ler e escrever se tornam essenciais para o exercício da cidadania numa vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- BORDIN, F. B. “**Não é de verdade, é só um desenho**”: de que nos falamos os desenhos infantis? 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (não paginado) Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (não paginado) Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos** - Orientações Gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (não paginado) Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 4. Ed. Ed. Goiânia, Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1985.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 1991.
- FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Coleção Educadores do MEC. Brasília: Ed. Massangana, 2010.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006.
- LOBO, A. P. S. L. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, M. C. S; DELGADO, A. C. C. et al.. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: REGO, T. C. (Org.) **Cultura e Sociologia da Infância**: estudos contemporâneos. Curitiba, PR: Editoras CRV, 2018.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MONTEIRO, S. N. **Concepções de Professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental: Contribuições de Henri Wallon**. 2018.137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

RAMOS, G. **Infância**. 22. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

ROCHA, R. O direito das crianças. In: ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Bruno Ruiz Cardoso
Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
Fernanda Santos Ikier
Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Shirlei Nadaluti Monteiro
Solange Hitomi Kurozaki



Produzida com utilização de softwares livres



FluxTeam &
workflow by
OJS/ PKP

www.primeiraevolucao.com.br

