

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Ludimila Ferreira da Silva

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO
SUPERAÇÃO DA MUDIATIZAÇÃO DA INFÂNCIA**

Paranaíba/MS

2016

LUDIMILA FERREIRA DA SILVA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO
SUPERAÇÃO DA MEDIATIZAÇÃO DA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba,
como exigência parcial para licenciatura do
curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Me. Andréia Lemos de
Oliveira

Paranaíba/MS

2016

S581c Silva, Ludimila Ferreira da

Considerações acerca da importância do lúdico como superação da
mediatização da infância/ Ludimila Ferreira da Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS,
2016. 43f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Me Andréia Lemos de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
Paranaíba.

1. Indústria cultural. 2. Lúdico. I. Silva, Ludimila Ferreira da. II.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de
Pedagogia. III. Título.

CDD – 372

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

LUDIMILA FERREIRA DA SILVA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO
SUPERAÇÃO DA MEDIATIZAÇÃO DA INFÂNCIA**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Andréia Lemos de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Me. Simone Silveira dos Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Servidor Me. Júnior Tomaz de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Este trabalho de conclusão de curso é dedicado aos meus pais, Valdir Marcos da Silva e Lucy-Meire Ferreira, que sempre estiveram presentes em todos os momentos de minha vida, para que eu pudesse alcançar os objetivos idealizados por mim e que tanto me apoiaram e incentivaram a concluir este curso. E em especial a minha pequena filha Alice Maria, meu exemplo mais lindo de criança.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Me. Andréia Lemos de Oliveira.

À banca examinadora pelas contribuições significativas ao meu trabalho.

Aos funcionários da biblioteca que sempre estiveram dispostos a me ajudar, quando tive dificuldades.

À minha família, em especial a meus pais, Valdir Marcos da Silva e Lucy-Meire Ferreira, que sempre me apoiaram no decorrer dessa jornada. À minha tia Ângela que sempre se propôs a me ajudar no decorrer do curso e tanto me incentivou a concluí-lo e ao Maycon, que me apoiou nos momentos de dificuldades mesmo quando eu acreditava que não iria mais conseguir concluir o curso.

A todos os meus amigos de classe, em especial à Mirelen, Jéssica, Taislaine, Daniela, Karen, Odair e Antônio que sempre me apoiaram no decorrer do curso, partilhando os bons e maus momentos.

Àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Nossa Senhora das Graças pelas incansáveis orações e lágrimas derramadas, porém ouvidas.

Por fim, a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho visa evidenciar o lúdico como uma estratégia escolar que pode colaborar contra a influência “negativa” da mídia na infância. A fim de compreendermos a questão abordada optamos pela abordagem qualitativa. Os meios metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho se deram pela pesquisa bibliográfica. Utilizamos como referencial teórico para desenvolvimento da pesquisa estudiosos como, Neil Postman (1999), Friedman (2002), Kishimoto (1996), entre outros. Fizemos, primeiramente, a revisão bibliográfica do tema, a partir de trabalhos já realizados em teses e dissertações, publicações em forma de livros e artigos. As pesquisas relacionadas à temática midiatização da infância indicam como as crianças estão expostas a esse novo mundo absorvido pela Indústria Cultural. Conseguimos verificar durante a

pesquisa como o lúdico pode ser utilizado na escola, como uma estratégia contra essa influência midiática na vida das crianças. Por fim, podemos observar que o lúdico pode ser um grande e importante aliado dos professores, oferecendo às crianças uma oportunidade diferente de absorver as atividades propostas, sendo eles transmitidos por meio de brincadeiras e jogos, para assim possibilitar a seus alunos uma aprendizagem com qualidade social, para que estes possam vivenciar sua infância de maneira plena.

Palavras chave: Mídia, Indústria Cultural, Lúdico.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the playful as a school strategy that can collaborate against the "negative" influence of the media in childhood. In order to understand the issue addressed, we opted for the qualitative approach. The methodological means for the development of this work was happened by the bibliographical research. We used as theoretical reference for the development of the research scholars as, Neil Postman (1999), Friedman (2002), Kishimoto (1996), among others. We, first, made the bibliographical review of the theme, based on works already done in theses and dissertations, publications in the form of books, articles. Research related to the theme of childhood mediatization indicates how children are exposed to this new world absorbed by the Cultural Industry. We were able to verify during the research how play can be used in school as a strategy against this media influence in the life of children. Finally, we can observe that the playful can be a great and important ally of teachers, thus offering children a different opportunity to absorb the proposed activities, being transmitted through games and games, in order to enable their Students with social quality, so that they can fully experience their childhood.

Key words: Mediatization of childhood, Cultural Industry, Playful.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: dos primórdios à contemporaneidade.....	12
1.1 A representação de criança e infância na idade média.....	13
1.2 Concepções de criança e infância no Brasil.....	18
2. INDÚSTRIA CULTURAL, MÍDIA E INFÂNCIA.....	30
2.1 As brincadeiras como ferramenta para a ludicidade.....	33
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mídia, brincadeiras e a ludicidade.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu em observação alguns fatos ocorridos no Centro de Educação Infantil CEINF no ano de dois mil e doze, local onde eu trabalhava no momento. Observando os espaços que as crianças tinham para brincar, como eram direcionadas as brincadeiras e os jogos, pude perceber que elas ficavam muito tempo em sala de aula, brincavam sentadas, passavam a maior parte do tempo assistindo DVD's de músicas infantis sem sequer algum direcionamento pela professora, quando eram colocados brinquedos para que elas brincassem, nem mesmo sabiam o que era para se fazer e assim logo iniciavam as mordidas e as brigas entre elas.

No ano de dois mil e treze tive acesso ao livro de Neil Postman (1999) intitulado: *O desaparecimento da Infância*, o qual me chamou atenção ao quanto à modernidade e as novas tecnologias, vem contribuindo para com a perda do significado de infância.

Com a modernidade e as novas tecnologias, as crianças mantêm sua atenção na maioria das vezes em um *vídeo game*, em um computador, celular etc. Preocupou-me o fato de vê-las perderem a singularidade e a sensação de ser criança, de brincarem livremente vivendo sua infância.

Os aspectos sociais e tecnológicos vêm sendo bastante discutidos em relação a sua grande influência na formação social e humana das crianças atualmente, pois sabemos que uma criança nasce sem nenhum conhecimento a respeito do mundo onde ela está adentrando, tudo para ela é novo e interessante, ela vai se tornando humana, mediante o contato com a cultura, com objetos produzidos socialmente.

Como apontam Neil Postman (1999) e Ariès (1986) a sociedade tem sido grande influência dessa formação das crianças desde o seu nascimento. A sociedade vem trazendo para as crianças, por intermédio desse novo mundo tecnológico, uma massa de situações que faz com que a infância venha perdendo seu sentido pueril e lúdico.

Dessa forma, a pesquisa objetiva, em aspecto geral, evidenciar o lúdico como uma estratégia escolar que pode colaborar contra a influência “negativa” da mídia na infância.

E em aspectos, específicos:

- Apresentar as concepções de “infância” dos primórdios a contemporaneidade;

- evidenciar como os professores podem colaborar para o aprendizado de seus alunos utilizando o lúdico como uma estratégia, tentando nestes momentos de interação entre alunos/professor afastá-los desse mundo tão comercial e lucrativo, podendo oferecer a eles momentos de diversão mesmo estando em horário de aula.

Assim, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica como meio metodológico de nosso trabalho a fim de compreendermos a questão abordada.

Nessa direção, na primeira sessão intitulada *Concepções de infância: dos primórdios à contemporaneidade*, discorreremos, com a ajuda de renomados pesquisadores, os aspectos históricos da infância no mundo.

Na segunda sessão intitulada *Indústria cultural e a infância: utilizando o lúdico como uma estratégia escolar ante a influência da mídia na infância*, apresentamos também por meio de renomados pesquisadores, a influência que toda a indústria cultural tem sobre a criança, evidenciando o lúdico como uma estratégia que os professores podem utilizar para colaborar para com a formação de seus alunos, não deixando-os apenas expostos ao que a mídia lhes propõem, oferecendo novas formas de relacionarem sua vida com o mundo, por meio principalmente de jogos e brincadeiras e não somente sentados à frente de uma televisão. **1**

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: dos primórdios à contemporaneidade

Nessa sessão apresentaremos um breve histórico sobre as concepções de infância que surgiram e foram estudadas durante a Idade Média na Europa, pois foi neste período que surgiram os primeiros sentimentos de infância e para isso será utilizado dois autores como base: Ariès (1986) e Heywood (2004).

Phillipe Ariès, em *História social da criança e da família*, “[...] trabalhava a sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades européias, tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada” (BOTO, 2002, p. 11), afirmando que nos séculos XIII até por volta do século XVII não se existia a ideia e muito menos uma concepção de infância (ARIÈS, 1986).

Por sua vez, Colin Heywood (2004), em seu livro *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*, tem um posicionamento contrário ao de Ariès (1986) e o critica por afirmar não existir nenhuma concepção de infância na Idade Média, afirmando que para a historiadora “Doris Declais Berkvam poderia sim existir uma ideia de

infância, porém ela era completamente diferente da que temos hoje que não se pôde reconhecer” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Ainda, nessa sessão retrataremos o surgimento da concepção de infância no Brasil, desde os períodos coloniais, com a chegada dos jesuítas e introdução da “catequese” – e da cristianização – como meio de alfabetização para as crianças indígenas.

Segundo Moysés Kuhlmann Jr (2000), em 2000 ano em que se completava 500 anos da descoberta do Brasil com a chegada de Cabral há a “ [...] oportunidade em que o país é posto em questão, sob os mais diversos aspectos [...]” (KULHMANN JR, 2000, p. 05). Com a grande data iniciou-se várias pesquisas acerca do país, sobre “ [...] toda a história, desde a origem, do país ou do tema em estudo, como a educação, composta por diferentes dimensões, entre as quais também é relevante a da educação infantil. ” (KULHMANN, JR. 2000, p.05) e consequente a história da infância.

A partir deste momento, vários pesquisadores voltaram seus olhares para a educação infantil e para a infância, iniciando assim, várias pesquisas acerca do tema, desde como a infância foi caracterizada a partir da chegada dos portugueses no Brasil, até os dias atuais.

(KUHLMANN JR, 2000).

Entende-se, comumente, ‘criança’ por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de ‘maturidade’ e ‘de adequada integração social’. Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal (KRAMER, 2003, p. 15).

Segundo Sônia Kramer (2003), a definição de infância não está apenas ligada a idade ou a ‘maturidade’, é uma definição muito mais ampla e complexa, esta definição está ligada ao papel que a criança tem na sociedade, a classe social em que ela está inserida etc. E ainda afirma que “[...] é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (93)” (KRAMER, 2003, p. 15).

1.1 A representação de criança e infância na Idade Média

Segundo Ariès (1986), no decorrer dos tempos houve grandes contrastes em relação ao sentimento de infância, a humanidade por muito tempo não levou em consideração a

subjetividade e a singularidade das crianças, não as viam como seres com necessidades particulares. Dessa forma não poderia haver uma distinção entre a criança e o adulto, e, assim, por vários anos, as crianças foram vistas como “adultos em miniatura” (ARIÈS, 1986).

Para Ariès (1986), durante a Idade Média não existia o sentimento de infância, que é a caracterização da criança, a maneira como ela age, pensa e principalmente a sua “essência pueril” que tão bem se diferencia do homem adulto. As crianças não tinham um aparato familiar, eram criadas por amas e, ao completarem sete anos, viviam em sociedade como uma pessoa adulta, participavam da vida social tanto nos trabalhos e nos jogos como se fossem realmente um ser completamente adulto, e, conseqüentemente, completamente independente (ARIÈS, 1986).

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS, 1986, p. 18).

Na Idade Média, a “[...] idéia de infância estava ligada à ideia de dependência [...]”, sendo que só se sairia da infância “ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência” (ARIÈS, 1986, p. 11). A palavra infância era utilizada para se referir à primeira idade e “[...] no século XVII, seu emprego tornou-se mais freqüente: a expressão ‘*petit enfant*’ (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos” (ARIÈS, 1986, p. 12).

Conforme Ariès (1986), as idades eram separadas de acordo com a forma como o ser humano poderia agir e atuar em sociedade, e:

A primeira idade é a infância (sic) que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...]. (ARIÈS, 1986, p.6)

Podemos observar assim que, após o momento que a criança conseguia ter um certo grau de independência, principalmente na fala – pois a oralidade era a principal maneira que eles tinham de se comunicarem – ela seria considerada, então, adulta. (ARIÈS, 1986).

Postman (1999) em seu livro “*O desaparecimento da infância*” nos traz uma contribuição acerca deste “mundo oralizado”, influenciável na infância, neste período medieval.

Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se na Idade Média que a infância terminava aos sete anos. Porque sete? *Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra.* Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão. (POSTMAN, 1999, p. 28)

Para Postman (1999), na Idade Média a forma escrita e alfabetizada de comunicação, era de certa forma, restrita ao grupo da elite e principalmente ao clero, assim o restante da população utilizavam na maioria das vezes a oralidade para se comunicarem. Como nem todos haviam acesso à forma escrita e alfabetizada, a maioria das crianças não tinham acesso às escolas.

Porém, Postman (1999, p.28) afirma que:

É claro que as escolas não são desconhecidas na Idade Média, algumas delas estão ligadas à Igreja, outras são particulares. Mas a total ausência da idéia de uma educação primária para ensinar a ler e escrever, e proporcionar o lastro para um aprendizado ulterior demonstra a inexistência de um conceito de educação letrada. O modo medieval de aprender é o da oralidade [...].

Uma das principais diferenças do adulto e da criança seria que o adulto já teve muitas experiências em sua vida, já absorveu muitos conhecimentos “mas tal idéia é possível somente numa cultura em que há uma diferença marcante entre o mundo adulto e o mundo infantil, e onde há instituições que expressam esta diferença” (POSTMAN, 1999, p. 29). Porém, no mundo medieval não existia essa diferença entre infância e adulto e muito menos instituições que fizessem prevalecer essa diferença.

Postman (1999) aborda como as mudanças na sociedade influenciaram para que houvesse a necessidade dessa separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, e essa necessidade apareceu primeiramente com o surgimento da prensa tipográfica no século XVI:

a tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, exclui as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância. (POSTMAN, 1999, p. 34)

De acordo com Ariès (1986), foi a partir das reformas religiosas católicas e protestantes no século XVII que foi surgindo algum sentimento pela infância, no entanto, no século XIII surgiram algumas pinturas de crianças bem mais próximas ao que conhecemos hoje.

Como, neste momento, a igreja católica exercia uma forte influência, as pinturas, inicialmente, se aproximavam de anjos, primeiramente “surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente” (ARIÈS, 1986, p. 18), e dessa forma iniciaram vários outros tipos de pintura de crianças, como o menino Jesus, Maria ainda pequena, e após vieram as outras infâncias santas. (ARIÈS, 1986).

Dessa maneira, pintores começaram a representar a puerilidade, a paz, a alma, as crianças com suas famílias onde passa a ser “o local de abrigo de recolhimento e de refúgio em suas telas, então [...] a instância familiar ganha uma representação diferenciada daquela preponderante até então, fazendo despontar uma sensibilidade nova e distinta para com a infância” (BOTO, 2002, p. 22).

Mais uma vez, não iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas aos adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância. (ARIÈS, 1986, p. 21).

Porém, Ariès (1986) afirma que mesmo com o surgimento dessas pinturas terem nos dado a ideia de algum sentimento de infância, a sociedade ainda não dava muita importância às crianças, porque devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir.

Foi somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, que a ideia de desperdício desnecessário desapareceu. O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou portanto um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais. (ARIÈS, 1996, p. 23)

Para Ariès (1986), embora a mortalidade infantil ainda continuasse em alta, surgiu um sentimento e uma sensibilidade dos adultos para com esses seres pequenos, e a partir de então, a afetividade ganhou lugar entre criança e família, demonstrada principalmente pela valorização da educação.

Desde então, o trabalho educativo passou a ser responsabilidade da escola que “deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem o estado da infância ao do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 231 *apud* BOTO, 2002, p. 11), e também com a Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XVIII e XIX com a necessidade dos pais trabalharem nas fábricas. Dessa forma, houve a necessidade da criação das creches assistencialistas, que cuidavam das crianças enquanto esses pais estavam em sua jornada de trabalho.

As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVIII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e idéias que precisa ainda ser mais bem pesquisada. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. (MONARCHA *apud* KUHLMANN JR, 2001, p. 05).

Porém, Colin Heywood (2004) em seu livro *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente* afirma que, nem todos os historiadores que pesquisam e estudam o surgimento das concepções de infância na Idade Média, acreditam e deveriam acreditar que por meio das pinturas artísticas do século XIII quisessem realmente levantar questões sobre a “descoberta da infância”, ressaltando que os artistas poderiam somente estar evidenciando a religião ao pintar o menino Jesus.

[...] isso representou mais uma redescoberta e imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um novo interesse nas crianças a seu redor. Em suma, Ariès parece pensar que ‘o artista pinta aquilo que todos vêem’, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte (HEYWOOD, 2004, p. 25).

Para Heywood (2004), alguns historiadores para embasar as críticas feitas a Ariès (1986) sobre o completo desconhecimento da infância na Idade Média, levantaram demonstrações, que evidenciam algum sentimento pela criança neste período.

O regime dos mosteiros para os oblatos, as crianças obrigadas à vida religiosa em função dos votos de seus pais, era um pouco menos rigoroso do que o aplicado aos religiosos adultos. Um comentário do século IX sobre a Regra de São Bento permitia que os *infantes* fizessem refeições mais frequentes do que os *maiores*, dormissem mais e tivessem algum tempo para brincar no campo (ainda que apenas durante uma mísera hora por semana ou por mês) (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Como vemos na citação com estas demonstrações podemos perceber que existia um olhar diferente para com as crianças, um olhar ainda modesto mais que já trazia uma certa diferença

no tratamento a eles e aos adultos, assim como Colin Heywood (2004, p. 27) conclui dizendo “[...] que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas”.

Segundo Paolo Nosella (2002, p. 135):

[...] as primeiras creches urbanas da França e da Inglaterra do final do século XVII eram naturalmente, caracterizadas pelo assistencialismo [...] e em 1774, surgiu a primeira escola para crianças de dois a seis anos organizada por João Frederico Oberlin chamada de “*Écoles à tricoter*”. Eram escolas que abrigavam também filhos de operários.

De acordo com Nosella (2002), com a Revolução Industrial inicia-se o processo de industrialização, o momento da modernidade, o surgimento das fábricas industriais, e a grande acumulação do capital.

De certa forma, a importante função que a criança exerce na inicial acumulação do capital faz com que a sociedade pela primeira vez na história a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente para explorá-la como força produtiva barata [...] nas sociedades pré industriais a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando a criança se tornou força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família. Foi uma legislação que, num primeiro momento, obrigou a criança a trabalhar e, mais tarde, após o desenvolvimento da grande indústria, a liberou do trabalho (NOSELLA, 2002, p. 134).

Dessa forma, podemos perceber que de uma forma ou de outra “as crianças eram exploradas, abandonadas e malcuidadas” (NOSELLA, 2002, p. 134), e muitas vezes ainda continuam sendo, por meio de explorações sexuais, violência doméstica, trabalho escravo sem nenhuma condição de estudarem, e de viverem sua infância de maneira lúdica e prazerosa.

1.2 Concepções de criança e infância no Brasil

De acordo com Priore (2013), a vida das crianças no Brasil colonial não era muito diferente da vida das crianças europeias no período medieval, elas estavam sujeitas a mortalidade, ao abandono, ao descuido e também ao trabalho escravo.

Segundo Ramos (2013), apesar de o Brasil ter sido descoberto em 1500 pelos portugueses durante as viagens marítimas até as Índias, ele só começou a ser povoado pelos mesmos por volta de 1530. Não esquecendo que o Brasil já era habitado pelos índios.

Os portugueses encantados com a grande terra até então desconhecida, começaram a se imigrar para o novo local, “além dos muitos homens e das escassas mulheres que se aventuraram rumo à Terra de Santa Cruz nas embarcações lusitanas do século XVI, crianças também estiveram presentes à epopeia marítima” (RAMOS, 2013, p. 19).

De acordo com Ramos (2013), essas crianças só poderiam entrar nessas embarcações “na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente” (RAMOS, 2013, p. 19).

Ramos (2013) afirma que as crianças sofriam muito nessas embarcações marítimas, elas se viam obrigadas a aceitar abusos sexuais dos marujos, viviam sob condições de trabalho escravo, pois eram elas que realizavam quase todos os trabalhos no navio, e muitos nem conseguiam chegar ao fim da rota pois morriam infectados por alguma doença. A mortalidade infantil em Portugal era tão grandiosa como para a população europeia no período da Idade

Média.

A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIX e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto ‘cerca de metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos’, Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas (RAMOS, 2013, p.20).

Segundo Ramos (2013), era exatamente essa desvalorização da vida infantil que pode ter levado a Coroa portuguesa a utilizar as crianças das famílias pobres como mão de obra nessas viagens, “a falta de mão de obra de adultos, ocupados em servir nos navios e nas possessões ultramarinas, fazia com que os recrutados se achassem entre órfãos desabrigados e famílias de pedintes” (RAMOS, 2013, p. 22).

Ramos (2013) afirma que os capitães responsáveis pela seleção dos empregados selecionavam meninos com idade entre nove e dezesseis anos para serem os grumetes, – muitas vezes responsáveis por todo o trabalho nas embarcações, – viviam em condições sanitárias precárias, se alimentavam de comidas muitas vezes podres entre outras formas de total abandono. “Entregues a um cotidiano difícil e cheio de privações, os grumetes viam-se obrigados a abandonar rapidamente o universo infantil para enfrentar a realidade de uma vida adulta” (RAMOS, 2013, p. 27).

De acordo com Ramos (2013), a função dos pajens era um pouco mais leve que a dos grumetes, mesmo eles tendo a mesma idade eram servidores de oficiais da nobreza, dessa forma tinham muito mais chances de conseguir um cargo na Marinha, que era o sonho de todo homem.

Aos pajens eram confiadas tarefas bem mais leves e menos arriscadas do que as impostas aos grumetes, tais como servir à mesa dos oficiais, arrumar-lhe as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse relacionado ao conforto dos oficiais da nau. Além disto, os pajens acabavam exercendo junto aos grumetes a função de verdadeiros ‘mandaretos’ ou pequenos tiranos. Não seria de estranhar que, graças a proximidade com os oficiais, acabassem exercendo algum tipo de autoridade até mesmo sobre os marinheiros. Os pajens eram raramente castigados com severidade. Os grumetes, ao contrário, tal como os marinheiros, recebiam chicotadas e eram postos a ferros (acorrentados ao porão) caso desobedecessem às ordens dos oficiais, sendo ainda por vezes ameaçados de morte (RAMOS, 2013, p. 30).

Ramos (2013) nos relata acontecimentos de vários naufrágios em alto mar durante as viagens, dificilmente conseguiam salvar alguém que caía em alto mar principalmente as crianças, “[...] a mortalidade infantil era tão alta que em 1589, quando naufragou a nau São Tomé, dos 104 embarcados no batel, apenas 98 chegaram vivos a terra, entre esses alguns poucos eram crianças [...]” (RAMOS, 2013, p. 44-45).

Segundo Ramos (2013, p. 45), “mesmo quando crianças conseguiam chegar vivas a terra, dificilmente sobreviviam à falta de víveres, ao frio ou calor escaldante das matas, ao regime de marchas forçadas em busca de socorro e aos constantes ataques de nativos”.

Os meninos não eram ainda homens, mas eram tratados como se fossem, e ao mesmo tempo eram consideradas como pouco mais que animais cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade considerada casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer (RAMOS, 2013, p. 48).

Para Rafael Chamboleyron (2013), em 1549 em uma dessas embarcações chegaram ao Brasil, na vila de Pereira (depois Vila Velha), a chamada “Companhia de Jesus”, tendo como líder o padre Manuel da Nóbrega, e em pouco tempo iniciaram seu processo de cristianização e educação com as crianças índias.

O Padre Nóbrega pregava ao governador e seus homens, o padre Juan e Azpilcueta Navarro, aos da terra. Já ao irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo) encarregar-se o ensino dos meninos, tanto da doutrina como de “ler e escrever”; neste trabalho seria seguido pelo irmão Diogo Jácome, na capitania de Ilhéus, na qual fazia, segundo padre Nóbrega, “muito fruto em ensinar os moços e escravos”; menos de um ano mais tarde, o padre Navarro estava em Porto Seguro, “ensinando a ler e fazer a oração aos pequenos” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 55).

Segundo Chambouleyron (2013), além da cristianização de todo o povo indígena, o ensino às crianças era uma das grandes preocupações da Companhia, que muito se empenhou em educá-los.

Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei dom João III determinava que ‘aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 56).

Conforme Corazza (2004), a Companhia de Jesus se preocupou em cristianizar e educar principalmente as crianças por considerá-las como um “papel em branco” onde eles poderiam escrever, ou seja, eles poderiam impor suas doutrinas e educação, de maneira mais fácil e branda do que com os adultos, que já estavam acostumados com sua cultura. Para padre Manuel de Nóbrega “[...] os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o ‘grande meio, e breve, para a conversão do gentio’ (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 58).

Corazza (2004, p. 134) relata que os Jesuítas trouxeram da Europa duas representações de crianças: “[...] a da criança mística e a da criança que imita Jesus”, com essas duas representações “[...] os jesuítas investiram nos ‘culumins’, nos ‘meninos da terra’, nos ‘indiozinhos, filhos de gentios’ [...]”, para evangelizar e salvar as almas que viviam neste local.

Ainda, de acordo com Corazza (2004, p. 134):

Em 1554, Nóbrega funda em São Vicente o primeiro colégio de catecúmenos que houve no Brasil, ordenando que fosse uma “Confraria do Menino Jesus”, formada por órfãos que vieram de Portugal e por alguns mestiços da terra. Valorizando o pequeno indígena como “um inocente, mui elegante e formoso” [...] a Companhia afagava o “meúdo” e o “mínimo” que devia ser castigado, açoitado e também amado por seu aproveitamento, costumes e vida cristã.

Chambouleyron (2013), afirma que é neste momento que a infância estava sendo descoberta no Velho Mundo, “[...] o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 58).

De acordo com Chambouleyron (2013), os padres jesuítas não estavam apenas empenhados em ensinar os pequenos a ler, escrever, contar e a cristianizá-los na doutrina

católica, mas também, educa-los no bom costume, se mantendo firmes na fé e na doutrina até a morte, para assim, terem uma passagem tranquila até o céu, após a morte.

Segundo Chambouleyron (2013), durante as festas religiosas as crianças sempre participavam das procissões, das missas. Tudo isso fazia parte da vida religiosa dessas crianças ensinadas pela Companhia de Jesus.

De acordo com Chambouleyron (2013), essa forma de educação e evangelização não acontecia de forma tão fácil, haviam muitos problemas quanto a oposição dos índios adultos a aceitarem essa nova cultura, assim os padres iniciaram um processo de “[...] conversão pela ‘sujeição’ e ‘temor’” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 69).

Assim:

Fortalecia-se aos poucos a convicção de que os índios só se converteriam se fossem sujeitos a alguma autoridade, daí o constante apelo ao poder da Coroa, para a consecução da conversão dos índios. Inclusive, do ponto de vista do ensino dos meninos índios, essa perspectiva coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar, como vimos, que, no mesmo sentido que o próprio repensar da disciplina desde o século XV, dependia de uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais. (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 69).

Para Corazza (2004), mesmo com todas as imposições religiosas muitos cresciam e escolhiam seguir os caminhos do pai, dessa forma os Jesuítas começaram a investir na formação do corpo do que apenas na formação religiosa.

E assim:

No início do século XVII, a Companhia adotou um manual de bons modos, o Galatéu, abandonou o hábito do castigo físico por influência de Port Royal e inspirou-se em João Batista de La Salle que difundira o ensino básico através de escolas dominicais (PRIORE, 1996, p. 24-25 *apud* CORAZZA, 2004, p. 138).

Dessa Forma,

Durante os 210 anos de educação jesuíta, essa teve um caráter civilizador. Inicialmente foi adotada uma política educativa de propagação da fé e da obediência, especialmente entre os índios. Mesmo sendo a catequese o objetivo inicial, era na propagação dos colégios que residia o maior interesse. Assim, em 1759, existiam 24 colégios, 3 seminários, 17 casas, 36 missões e 25 residências distribuídas por todas as capitanias brasileiras, o que alcançava 0.5% da população. (ARAGÃO; KRUTZ, 2010, p. 26)

Em consonância com Del Priore (2004), são pouquíssimas as escritas ou relatos que abordam sobre a vida e o dia a dia das crianças no período colonial, “o certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (DEL PRIORE, 2004, p. 84).

Segundo Scarano (2004), os senhores donos de escravos ao saber que alguma escrava estava grávida logo já pensava em torná-la ama de leite para seus filhos, esquecendo-se da criança que ela gerava, assim, muitas crianças morriam na gestação, no parto ou até mesmo depois de alguns dias de nascida, porém, se elas conseguissem viver serviam como diversão para as senhoras brancas.

Assim, como nos relata Scarano (2004, p. 111):

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, riavam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos.

Segundo Del Priore (2004), a mortalidade infantil ainda era um grande problema, principalmente das crianças negras e filhas de escravos, pois não haviam alimentação correta e muito menos cuidados médicos para que pudessem sobreviver, dessa forma, todos acreditavam fielmente na proteção divina e entregava a vida de seus filhos “consagrando-os a Virgem, nos rituais religiosos”.

Enquanto pequena a criança branca era “mimada” o quanto fosse preciso por seus pais, mães, ou pelas ‘amas de leite’, – escravas que eram escolhidas pelas senhoras portuguesas quando não podiam amamentar – e de acordo com as leis cristãs católicas todas deveriam ser batizadas, desde as crianças brancas até as negras. (DEL PRIORE, 2004).

A questão do batismo de filhos de escravos, tanto os vindos da África, quanto os nascidos no Brasil, parecia tão indispensável que se julgava necessário que fosse realizado, mesmo contra a vontade dos pais e consideravam inclusive que até os sete anos a criança deveria viver com pais, depois disso, se estes quisessem afastar os filhos da fé católica, que as crianças fossem deles separadas (SCARANO, 2004, p. 118).

Para Del Priore (2004), os mimos destinados as crianças elas sendo livres, brancas ou negras escravas, eram na maioria das vezes realizados pelas mulheres, os homens acreditavam que o papel de “contar histórias” aos filhos, ou até mesmo “acalentá-los” devia ser algo de função da mulher e não deles. Até mesmo, porque muitos deles não tinham tempo e não vivia no mesmo

local que a família devido a necessidade de trabalhar, dificultando a convivência com as crianças.

Assim,

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação. (DEL PRIORE, 2004, p. 96).

De acordo com Del Priore (2004), para muitos homens moralistas, esses mimos feitos às crianças seriam o mesmo que “deitar a perder os filhos”. Para eles, “a boa educação [...] implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas” (DEL PRIORE, 2004, p. 96). E “a partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência” (DEL PRIORE, 2004, p. 97).

De acordo com Del Priore (2004), até os sete anos considerada a primeira infância da criança, elas viviam sob a responsabilidade de seus pais, somente acompanhando os trabalhos diários, mas, a partir do momento, em que completavam seus sete anos, elas deveriam começar a trabalhar. As crianças brancas iniciavam seus trabalhos “Desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se ‘aprendizes’” (DEL PRIORE, 2004, p. 84). Em relação,

Em relação aos filhos de escravos, é também a partir dos sete anos que os donos e as autoridades consideravam que eles podiam ser separados dos pais, das mães, melhor dizendo, e vendidos para outros donos, de diferentes lugares. Isso não significa que tal não acontecesse antes, mas dificilmente se comprava uma criança que não tivesse capacidade de agir por si mesma e fazer pequenos serviços (SCARANO, 2004, p. 119).

Segundo Scarano (2004), se a vida das crianças livres no Brasil colonial era difícil e pautada no trabalho, a vida das crianças negras era ainda pior, elas eram praticamente ignoradas, para as autoridades era como se elas nem existissem, pois não estavam interessados no modo de viver desses negros escravos, considerando que havia coisas mais importantes com que se preocuparem.

De acordo com Del Priore (2004, p. 104), “pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que

educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança”. E assim entre os séculos XVI e XVIII, com uma ideia da existência de algo que diferenciava o adulto da criança, surgem a “preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica” (DEL PRIORE, 2004, p. 105).

De acordo com Corazza (2004), as crianças eram abandonadas sem nenhum cuidado e preocupação acerca de sua vida e dessa forma houve a necessidade e “[...] a emergência de mecanismos individuais e coletivos – ora de caráter religioso, piedoso, caritativo e missionário, ora filantrópico, assistencial e educacional [...]” (CORAZZA, 2004, p. 62) para acolher essas crianças que eram simplesmente descartadas pela sociedade.

As crianças e sua infância foram muito maltratadas e abandonadas, porém existiam pessoas que se voltavam a elas com um olhar diferente e a igreja foi o principal órgão que as acolheram, na maioria das vezes sem o auxílio do governo durante muito tempo e foi devido a isso que surgiu a conhecida “Roda” designada a receber essas crianças abandonadas e destiná-las a adoção.

A partir dos séculos XVII e XVIII, algumas instituições caritativas, particularmente aquelas entregues às irmandades de misericórdia, passaram a ser conhecidas por “Casa da Roda”, “Casa dos Enfeitados”, ou “Casa dos Expostos”, cujos propósitos eram os de recolher e cuidar das crianças abandonadas para que não ficassem desprotegidas ou morressem. O nome simples e abreviado de “Roda”, com o qual foram designadas, devia-se à adoção do dispositivo onde eram depositadas as crianças, e foi o primeiro mecanismo conhecido e destinado a racionalizar a recepção das expostas, ordenar e centralizar a antiga prática da exposição indiscriminada (CORAZZA, 2004, p. 69-70).

Corazza (2004) nos relata que desde a Antiguidade havia a chamada “Roda dos expostos”,

[...] as crianças, as quais não se matavam diretamente, mas que, por motivos os mais diversos, não se criavam, eram deixadas em qualquer lugar: no lixo, em vias públicas, na entrada de casas aristocráticas, nos pátios, terrenos baldios, nos átrios de mosteiros e conventos, em portais de igrejas, hospícios, hospitais gerais, nas fímbrias de bosques, matos, florestas – pela mãe, pai, por ambos os progenitores, parentes, vizinhos amigos, inimigos -, logo após o nascimento, ou nos primeiros dias, meses, anos de vida (CORAZZA, 2004, p. 60).

De acordo com Corazza (2004, p. 73), a primeira “Roda” criada no Brasil foi em Salvador no ano de 1726, a segunda foi criada no Rio de Janeiro no ano de 1738 já a terceira e última Roda criada no período colonial foi no final do século XVIII.

Segundo Corazza (2004), no início do século XIX, chegou ao Brasil a “medicina higienista”, impondo novas maneiras de tratar as crianças nessas instituições que estavam sempre ligadas a Santa Casa de Misericórdia do local, mas “[...] as santas casas não conseguiam mais subsidiar os gastos com a assistência aos expostos.” Dessa forma houve a necessidade de trazer da Europa as “[...] ‘filhas de caridade’, religiosas tais como as Irmãs Vicentinas [...]” (CORAZZA, 2004, p. 75).

No ano de 1830 com a chegada das irmãs religiosas, as instituições de assistência às crianças das Rodas, deixaram de ser responsabilidade das igrejas e de caráter filantrópico, tornando-se responsabilidade dos “governos das províncias”. (CORAZZA, 2004)

Ainda no século XIX, iniciaram as campanhas para acabarem com as “Rodas”. No Brasil, as primeiras iniciativas vieram dos médicos higienistas, devido a constatação da alta taxa de mortalidade infantil dentro dessas casas, que chegavam até “82%” de mortes diariamente. (CORAZZA, 2004)

Considera-se que o movimento contra as rodas inseriu-se também nas lutas pela melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas [...] propunham novas leis para proteger as crianças abandonadas e para corrigir a questão social da adolescência infratora, problema emergente. (CORAZZA, 2004, p. 77)

Segundo Corazza (2004), foi no início do século XX que os médicos higienistas conseguiram com que as Rodas criadas no Brasil começassem a serem fechadas.

Em 1759, Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do Brasil, iniciando assim processo de laicização da educação, dessa forma, “ao fim do período colonial, a fragmentação da educação era notória; o cenário mostrava um País multilíngue, etnicamente diversificado, agrícola e com uma população analfabeta, havendo falta de escolas, professores e investimentos”. (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 26)

Com a chegada da Família Real, no ano de 1808 iniciaram algumas mudanças na situação educacional brasileira, começando pela abertura de novas escolas de “Primeiras Letras” e também das “Escolas Secundárias de Artes e Ofícios”, justamente para atender a essa nova população. (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 26)

De acordo com Aragão e Kreutz (2010), foi no fim do século XIX que a educação voltada para as crianças de zero a seis anos conhecida como “primeira infância” começaram a ter espaço

na sociedade. Sendo que, anteriormente a educação para as crianças iniciava a partir dos 6 ou 7 anos e as crianças menores ficavam sob responsabilidade da família.

Dessa forma, com as transformações socioeconômicas ocorridas a partir do período republicano, e principalmente com a Revolução Industrial em 1798, a necessidade das mães e de toda família deixarem suas casas para trabalharem, fez com que surgisse no Brasil a necessidade da criação das creches e pré-escolas, “[...] a palavra *crèche* significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos que começavam a surgir na França, no século XVIII para fins de cuidado de bebês e crianças necessitadas.” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 28)

De acordo com Kuhlman (2003) *apud* ARAGÃO e KREUTZ (2010, p. 28), “[...] a primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, destinada a filhos de operários da Fábrica de Tecidos Corcovado.”

Inicialmente, de caráter assistencialista, filantrópico e religioso, as creches e as pré-escolas existentes não visavam uma formação educacional, priorizando o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, elas somente priorizavam o “cuidar” e o “higienizar” da criança para que as mães pudessem trabalhar. (ARAGÃO; KREUTZ, 2010)

De acordo com Kuhlman (2000, p. 8), “a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.”

Desde então, as creches foram surgindo para suprir essa necessidade dos operários trabalhadores e em um processo lento os olhares foram se voltando para as crianças, levantando questionamentos acerca do quanto necessitavam de um cuidado mais que assistencial nessas instituições de educação infantil. (KULHMANN, 2000)

No ano de 1970, com o acontecimento de vários Congressos que aconteciam na França e em outros países, congressos estes que abordavam acerca da educação e também da educação da criança, o Brasil também teve novas iniciativas acerca da educação, sendo a primeira a implementação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar no ano de 1981. (KRAMER, 2006).

o MEC implementou ações de expansão do atendimento de crianças a baixo custo, defendendo uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau. Essa estratégia, usada para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980, não foi recebida com entusiasmo. A insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se; universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados denunciaram a precariedade de alternativas de

baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social. (KRAMER, 2006, p. 801)

Segundo Kuhlmann (2000), foram nas eleições na década de 1980 que os candidatos ao governo iniciaram a apresentação de projetos que expandissem as creches no território brasileiro, e então as creches começam a ser vistas com outro olhar, se tornando obrigatoriedade do Estado em oferecer o serviço aos pais trabalhadores.

Segundo Kramer (2006), para se tornar concreto essa expansão das creches, e do direito dos pais e principalmente das crianças de 0 a 6 anos de frequentarem uma instituição gratuita e de qualidade há um artigo na Constituição Federal de 1988, voltado para a educação infantil garantindo esse direito da criança.

Então em 1988 há a criação da Constituição, que “[...] fundamentou-se em uma nova concepção de criança-cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo Poder Público com absoluta prioridade.” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 34). Sendo assim,

[...] A Constituição reconhece a creche como uma instituição educativa, sendo a educação, um “direito de todos e dever do Estado e da família” onde tal “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 128-129)

Com a criação da Constituição de 1988 um novo olhar voltou-se para as crianças de 0 aos 6 anos, assim como consta no artigo 208, inciso IV, da Constituição garantindo o atendimento à “educação infantil, creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988)

Segundo Kramer (2006), justamente para reafirmar esses direitos da criança e uma opção da família, há a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, que ficou conhecido como ECA.

De acordo com Aristeo Leite Filho (2001, p. 32):

[...] Esta lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar.

Segundo Leite Filho (2001, p.32), em 1994 o MEC “[...] assume o papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.” E assim, esses seres que até então viviam esquecidos na sociedade Brasileira, começaram a ocupar o espaço de cidadãos da sociedade.

A Política Nacional de Educação Infantil baseava-se nos seguintes pontos:

1. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica;
2. As creches e pré escolas dividem entre elas a clientela pelo critério exclusivo da faixa etária (de 0 a 3 anos, na creche, e de 4 a 6 anos, na pré-escola);
3. A educação infantil, em complementação à ação da família, visa proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza pela convivência em sociedade;
4. As ações da educação infantil devem ser complementadas pela saúde e assistência, de forma articulada; (BRASIL, 1994, p.15).

A partir de então, as creches e pré-escolas recebem duas funções de grande importância para a formação social, emocional e cognitiva da criança, o cuidar aliado ao educar, a educação visando uma melhor qualidade pedagógica na formação da criança, enquanto cidadão. (LEITE FILHO, 2001)

Segundo Aragão e Kreutz (2010), em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que vem reforçar ainda mais os direitos da criança a uma educação de qualidade separando a função do cuidar e educar.

E ainda, em 1998 há a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que vêm ainda abordar e subsidiar uma educação de qualidade para as crianças brasileiras. (LEITE FILHO, 2001)

Segundo Leite Filho (2001), mesmo com o surgimento de tantas ordens legais que subsidiam a educação infantil brasileira, tendo como uma obrigação do estado o oferecimento de uma educação de qualidade, sabemos que ainda assim existem muitas crianças que ainda não tem acesso a essa educação, e muito menos a acesso a uma vida com qualidade.

Atualmente vivemos em mundo onde a criança não tem o momento voltado para viver a sua infância de maneira lúdica e prazerosa, devendo sempre estar pensando em seu futuro e nos questionamentos: “O que você será quando crescer?”, “Se você não estudar e não trabalhar você não será ninguém na vida!”. Del Priore (2013), nos traz um pequeno trecho em seu livro que esclarece de maneira simples e sucinta o que a criança vivencia no atual século XXI.

[...] a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (PRIORE, 2013)

Como podemos perceber ao longo desta sessão, desde os primórdios até atualmente a concepção de infância passou por inúmeras mudanças, na Europa no período medieval não se existia uma concepção de infância e muito menos de criança, elas eram vistas inicialmente como “adultas em miniatura”, podendo frequentar os mesmos locais que as pessoas realmente adultas.

No Brasil ocorreu basicamente da mesma maneira, porém com uma diferença, caracterizada pelo trabalho escravo infantil iniciado nos navios que vinham diretamente de Portugal no período de colonização. Após a chegada ao Brasil, escravizavam as crianças negras que pertenciam às famílias menos favorecidas, enquanto as crianças que pertenciam às famílias da elite eram criadas por amas, sem nenhum cuidado ou atenção dos familiares, principalmente pelo sentimento de desapego que os adultos tinham para essa faixa etária, pois como vimos anteriormente no texto a mortalidade infantil era grandiosa.

Para se chegar a concepção de infância e de crianças que temos atualmente, ambas atravessaram um longo processo histórico-social, e podemos assim notar, a mudança do olhar para com as crianças, e principalmente para com a necessidade de viver a essa infância propriamente.

Durante a trajetória das crianças em todos esses períodos, podemos perceber quantas mudanças ocorreram, atualmente as crianças são subsidiadas pelas leis, principalmente pelo ECA (Estatuto da criança e do adolescente), porém, ainda há muito o que mudar, muitas crianças ainda são marginalizadas, maltratadas e vivem em situação de puro abandono, tendo a necessidade de abandonar os estudos para trabalharem e alimentar sua família, tudo isso acontece, devido principalmente, ao fato de vivermos em um mundo totalmente capitalista, que visa somente o lucro e o capital, onde todo poder fica acumulado somente nas mãos da elite.

2. INDÚSTRIA CULTURAL, MÍDIA E INFÂNCIA

Primeiro tópico de grande importância para iniciar esta sessão, é ter a consciência de que a criança é um ser histórico-cultural e social, assim como a sociedade vivencia transformações durante sua história as concepções de infância a acompanha nessas transformações, antes de se existir uma concepção sobre a infância e a criança, elas eram exploradas visivelmente na sociedade, pois assim como relata Ariès (1986), as crianças eram vistas pela sociedade como “adultos em miniatura”.

Assim como vimos na primeira sessão, após a criação da Constituição de 1988 e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990 é que os olhares se voltaram para as crianças de maneira diferente, porém, as crianças continuam sendo negligenciadas, pois as legislações que as amparam não garantem a efetivação desse cuidado e respeito.

De acordo com Pontes (2002, p. 02),

[...] a infância, bem diverso do que comumente costumamos entender, precisa ser repensada e compreendida como algo mais que apenas uma fase na vida dos indivíduos. Concebida a partir de uma perspectiva histórico-cultural, essa se constitui como sendo uma invenção, uma criação do homem moderno/burgês influenciado por forças políticas, sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, à medida que a sociedade sofre mudanças mais amplas, a idéia de infância também estará sujeita a transformações. Diante disso, nos questionamos como é a infância em uma sociedade

marcada definitivamente pela ação dos interesses da Indústria Cultural e, conseqüentemente, das mídias, como a que vivemos hoje?

Segundo Lisandra Gomes (2005, p. 41), desde pequenas as crianças, tem por meio das comunicações de massa, acesso a programas de televisão, a propagandas, as músicas que tocam nos telefones celulares, nos rádios, e estão sempre atentos a tudo que se passa a sua volta. É a partir disso que elas vão construindo suas opiniões, seus desejos e experiências.

Portanto, almejamos nesta sessão ressaltar a influência que a mídia e a indústria cultural tem sobre a infância, evidenciando o lúdico como uma estratégia escolar contra a influência negativa que podem exercer. Será utilizado como base novamente o escritor Neil Postman.

Primeiramente, queremos fazer uma breve explicação sobre o significado de mídia e indústria cultural.

Portanto, mídia é todo o suporte de difusão de informação (rádio, cinema, televisão, imprensa, os meios eletrônicos, e telemáticos de comunicação), etc. Conjunto dos meios de comunicação social. A indústria cultural está interligada com os meios de comunicação de massa:

“
[...] na medida em que a cultura de massa está ligada ao fenômeno do consumo, o momento de instalação definitiva dessa cultura seria mesmo o século XX, onde o capitalismo não mais dito liberal mas, agora, um capitalismo de organização (ou monopolista) criará condições para uma efetiva sociedade de consumo cimentada, em ampla medida, por veículos como a TV. (COELHO, 2013, p. 12).

David Buckingham (2006, p.18), afirma em seu livro *“Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância”* que “ao longo das últimas três ou quatro décadas, houve uma mudança radical no modo como a sociedade trata as crianças e no comportamento delas próprias”

Segundo Buckingham (2006), atualmente as crianças vivem sob pressão por parte da sociedade, da família, da escola e até mesmo da mídia que grandemente colabora para a elevação dos índices de: depressão precoce, distúrbios psicológicos, déficits de atenção etc. problemas estes que crescem cada vez mais no meio infantil.

Segundo Postman (1999), o telégrafo elétrico criado na década de 1830 foi um dos grandes contribuintes para a o “desaparecimento” da distinção entre criança-adulto, para ele,

A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam

ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada” (POSTMAN, 1999, p. 86).

Para Postman (1999, p.89), outro elemento que muito contribui para esse desaparecimento da infância é a televisão, e ainda afirma “[...] se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer ‘desaparecer’ a infância. ”

Conforme Buckingham (2006, p. 18):

Ao simplificar o acesso das crianças à informação, a TV abre-lhes as portas a experiências antes reservadas aos adultos: cenas de violência ou de intimidade sexual que uma criança pequena não seria capaz de imaginar a partir de uma descrição verbal, são agora apresentadas direta e graficamente na tela da televisão.

Buckingham (2006) ainda afirma que o maior problema disto tudo é simplesmente o fato de a criança não estar preparada “emocionalmente”, para lidar com esses acontecimentos explícitos na TV a todo momento, assim como: “as cenas de violência, de intimidade sexual”, situações de divórcio etc.

De acordo com Buckingham (2006, p. 18), atualmente fazemos com que as nossas crianças, sejam forçadas a assumirem a “[...] parafernália física, psicológica e social da idade adulta antes de estarem prontas para lidar com ela. ”

Em consonância com Postman (1999), aos três anos a criança começa ver TV com uma ‘atenção sistemática’, ela começa a ter seus programas favoritos, e até pedem os produtos que lhe chamam atenção nas propagandas. Porém, mesmo que os programas estejam liberados para a faixa etária de três ou quatro anos ele não é elaborado somente para essa idade, pois, ao vermos um comercial da “galinha pintadinha”, grande sensação do momento para o mundo infantil, não será somente as crianças que entenderá o que eles estão querendo transmitir naquele comercial, obviamente que as crianças entenderam como um momento de “diversão” e os pais como um momento de “sossego”, mas tudo que querem com o comercial, é que comprem o CD e gere lucro. Dessa forma, podemos concluir que tudo que se passa na televisão é para todos, mesmo que o que desejam transmitir seja recebido de maneira diferente por cada um. Ainda afirma que:

[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. [...] Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. O

novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de escrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância (POSTMAN, 1999, p. 94).

Postman (1999) considera que, o conceito de infância não foi construído de uma vez, foi um processo histórico porque houve a necessidade de haver uma mudança histórica, social e cultural para que infância e idade adulta fossem compreendidas como fases distintas e, assim percebeu-se que uma criança não podia compartilhar da linguagem, dos gostos, do aprendizado e da vida social do adulto.

Postman (1999) proporciona uma reflexão sobre um fator social preocupante: o desaparecimento da infância. Segundo o autor, a infância está vivendo uma crise em pleno século XXI e, o que contribui nesse agravante são alguns fatores como, a mídia que influencia nesse processo. Com isso, cresce o índice de criminalidade infanto-juvenil, a iniciação na vida sexual cada vez mais cedo, que contribui no aumento da gravidez precoce e no surgimento de doenças venéreas em adolescentes; também o aumento do consumo de substâncias tóxicas (drogas), além de que muitas crianças têm se envolvido em crimes hediondos, enfim tudo isso evidencia que a infância realmente pode estar desaparecendo. Nesse sentido, Postman (1999, p. 150) assegura,

As mudanças sem precedentes tanto na frequência quanto na brutalidade dos crimes cometidos por crianças, bem como a resposta legislativa a isso, são sem dúvida atribuíveis a múltiplas causas, mas nenhuma é mais poderosa, penso eu, do que o fato de o nosso conceito de infância estar rapidamente escapando ao nosso controle. Nossas crianças vivem numa sociedade cujos contextos psicológico e social não enfatizam as diferenças entre adultos e crianças. Como o mundo adulto se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam a atividade criminal adulta.

Postman (1999) afirma que está havendo um retrocesso da Idade Média, as crianças voltaram a viver dias de adulto em miniatura, ou seja, a criança está sendo “adultificada”. Nisso, o autor ainda considera que está havendo também uma inversão de valores ou um retrospecto à Idade Medieval, pois as crianças estão se comportando como adultos e isso vai desde o seu modo de vestir-se ao comportamento que elas adotam socialmente.

Postman (1999), em seus estudos acerca da temática infância, observa que esta fase vivenciada por todos pode entrar em extinção devido às questões atuais que a mídia prega e a criança acaba assumindo tais comportamentos midiáticos: se vestindo como adulto, se maquiando, usando saltos altos se portando de forma incompatível à idade. É válido ressaltar que a pesquisa de Postman (1999) foi realizada com a sociedade norte-americana, mas o

conceito que ele aborda da infância é uma realidade muito próxima da sociedade brasileira, visto que se constata diariamente nos noticiários a confirmação dos estudos de Postman (1999).

É importante se atentar a essas questões, para que os educadores possam mediar, em seus diálogos, o que a mídia representa atualmente, inclusive por meio das músicas que tocam nas rádios a qualquer hora sem censura, pois as letras trazidas na maioria dessas canções são cheias de insinuações sexuais e lamentavelmente estão ao alcance das crianças.

Porém, fazer que se efetive o essencial à uma infância saudável não é papel apenas da família; a escola como uma instituição infantil, tem a sua contribuição nesse processo. Visto que, a escola não é apenas o local de aprendizado técnico e sim também o local em que a criança passa grande parte do tempo aos cuidados dos educadores, por isso as instituições de ensino infantil devem estar preparadas e comprometidas com a vivência da infância em sua plenitude, sem esquecer que muitos centros de educação infantil vêm substituindo a família para orientar a criança na vida social em geral, enfim, eles vêm para contribuir no ensino para uma vida toda.

2.1 As brincadeiras como ferramenta para a ludicidade

É imprescindível que a infância é um momento único na vida de todo ser humano e, uma fase que não se pode deixar despercebida, deve-se aproveitar muito esse momento de forma lúdica e prazerosa e, assim, ter presente na memória essa trajetória. Para tanto, é necessário que se saiba como aproveitar essa fase, desenvolvendo habilidades ao longo da vida, aceitando desafios e acreditando que é possível realizar o que se almeja, mesmo que seja com a ajuda de um mediador, uma pessoa com mais experiência, visto que a criança cria um vínculo com o professor durante essa fase.

É perceptível quão importante é o vínculo existente na relação professor-aluno, tal vínculo é intensificado a partir do momento em que o educador reconhece as qualidades do seu educando e, assim se conscientiza de que também aprende e, nessa relação vai agir de melhor reciprocidade cultivando a confiança por parte do aluno que por sua vez irá deixar o medo, a insegurança e a falta de interesse de lados e, nesse sentido a comunicação das ideias será importante para que o aprendizado aconteça com êxito.

Durante a infância, a relação entre professor e aluno é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. O funcionamento de um clima afetivo é essencial, com ele o aluno se sente confiante e não temeroso diante do professor. O lúdico é uma ferramenta que intensifica

essa relação e permite que a criança se identifique e confie no professor nessa primeira fase de ensino e aprendizagem.

O professor e a criança fazem parte de um mesmo objetivo que soma os sentidos, as ideias, as fantasias e as emoções. O carinho que existe na relação professor com alunos menores é decisivo para inicia-las no mundo de fantasias e emoções das histórias.

Nesse sentido, o brincar é de suma importância para o desenvolvimento social e cultural da criança. A esse respeito, Santos; Leonor (1999, p. 205), trazem que:

“O espaço da ‘recreação’ seria, por excelência, um local onde brincar é atividade privilegiada – não só brincar como também as muitas facetas que cercam essa atividade e que fomos incorporando em nosso universo. O lúdico é, sem dúvida, um dos caminhos para o trabalho pedagógico, que encontra, assim, um meio de manifestações e expressão.

A ligação imediata entre professor e aluno depende essencialmente do clima que o professor propõe nessa ligação e como ele se identifica com seus alunos, e a capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de percepção dos alunos, a concepção do seu conhecimento e o de seus alunos. Transformar, instruir, dar confiança, trabalhar uma aproximação do caráter do sujeito consciente das suas obrigações e a responsabilidade. Isso faz parte da prática do professor mediador.

Santos e Leonor (1999), sobre a mediação do professor nessa relação com o aluno de ensino e aprendizagem com ferramenta lúdica abordam que:

“Desenvolvemos e promovemos atividades lúdicas e prazerosas, livres e/ou acompanhadas, orientadas, por vezes escolhidas pelas próprias crianças, em que realizamos momentos únicos para todo o grupo, e/ou atividades diversificadas, determinadas pelos interesses imediatos de cada um. Também são sugeridas atividades dirigidas, voltadas para esta ou aquela área do conhecimento, observando que tal atividade não estará privilegiando especificamente seus próprios conteúdos, pois toda e qualquer proposta é encarada de maneira globalizante e suscita, direta ou indiretamente, conceitos e ideias de todas as demais áreas do saber.” (SANTOS; LEONOR, 1999, p. 208)

Para que isso possa ser desenvolvido, o professor deve estimular a curiosidade de seus alunos, observando a evolução do seu desenvolvimento, para que o aprender se torne mais proveitoso, que o aluno se sinta capaz. A satisfação em ter conhecimento não se desenvolve rapidamente, não é uma tarefa que eles desempenham com satisfação, pois, em alguns casos consideram uma obrigação.

O lúdico é um poderoso instrumento de recurso educativo para ser utilizado na Educação Infantil; é também fonte de estímulos para a criança, nos primeiros anos de vida, pois estimula diversas áreas de aprendizagem da criança nessa fase que é muito importante este estímulo para o seu desenvolvimento, visto que também motivam o surgimento de diferentes tipos de emoções.

O professor precisa inovar e estudar as amplas possibilidades de transformação que a sua mediação propicia ao desenvolvimento da criança. É importante que o professor propicie esse contato e essa experiência da criança com o lúdico, no qual, esta promova um desenvolvimento geral no aluno e também o instiga a sua imaginação e curiosidade, estimulando a criança a desenvolver-se como a sua fase necessita, incentivando-a e promovendo meios para que ela solte a sua imaginação.

Nesse sentido, houveram muitos autores, teóricos, educadores, pesquisadores que preocuparem-se em estudar essa fase de desenvolvimento e, cada um deles que pesquisou a temática infância deixou contribuições muito importantes em seus estudos, possibilitando a compreensão e o entendimento sobre a Infância em diferentes abordagens e linhas de estudo.

Para se atentar a essa fase, especialmente os educadores, que irão conviver diariamente com as crianças na Educação Infantil e nos séries iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário à definição por caminhos a trilhar, mas não se pode esquecer que na Infância, o brincar é uma atividade em que sem perceber a criança inicia um processo de compreensão de regras, de assumir papéis não inerentes ao seu interesse, mas que já contribuem para seu desenvolvimento, principalmente em relação as atividades de interação, em que iniciam atividades de colaboração, apoio e de exercício de funções que em algum momento terão que realizar.

O Educador enquanto mediador, tem autonomia em realizar seu trabalho, porém o que ele deve ter como princípio é o compromisso com o seu educando para que ele aprenda em seu ritmo e não seja classificado, rotulado e excluído por sua diferença.

Para realizar tal pesquisa, pode-se verificar que os estudiosos e teóricos da infância trazem contribuições de grande relevância social, especialmente para se compreender os sentimentos da criança e no que consiste a infância, fase tão importante e singular na vida do ser humano.

O educador que tem como postura o compromisso com o educando não mede esforços para realizar com êxito o seu trabalho, visando o aprendizado do educando, nisso, podemos verificar o diferencial no trabalho de um profissional em educação.

Para Kishimoto (2010), os jogos e as brincadeiras são de suma importância para as crianças desde seus cinco meses de vida, mesmo que ela ainda esteja no processo imitativo dos adultos, mas introduzir a brincadeira no dia a dia da criança garante a ela uma melhor interatividade com o meio em que vive.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

Kishimoto (2010), nos traz que a criança para aprender a brincar ela necessita de uma certa ajuda, pois nenhuma criança nasce sabendo brincar ela poderá aprender observando como as outras crianças brincam, e também por meio de uma brincadeira dirigida pelo professor.

Na maioria das vezes a baixa qualidade do ensino da educação infantil se deve justamente ao fato de que os professores dissociam o “brincar livre do brincar dirigido” e é importante que essa visão seja desconstruída para que realmente seja oferecido às nossas crianças uma educação de qualidade, onde ela possa ter total contato com o lúdico e suas contribuições positivas para a infância (KISHIMOTO, 2010, p.02).

Kishimoto (2010), nos relata que as práticas pedagógicas devem garantir experiências educacionais diversas aos seus alunos. Sendo elas:

[...] I Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. [...] II Imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. [...] III Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros texturais, orais e escritos. [...] IV Experiências para recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço/temporais. [...] V Experiências para ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. [...] VI Experiências mediadas para a aprendizagem de autonomia, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. [...] VII Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade. (KISHIMOTO, 2010, p. 3 - 10)

Cada comunidade, deve garantir essas experiências educacionais aos seus alunos, porém cada uma delas tem o direito de transmitir essas experiências baseadas em seus valores culturais,

pois “para que a educação tenha raízes na cultura, é preciso que ela inclua os valores da comunidade, na qual está inserida”. (KISHIMOTO, 2010, p. 14)

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mídias, brincadeiras e a ludicidade

Podemos perceber como é importante a relação professor/aluno, e de que maneira o professor pode utilizar o lúdico através dos jogos e brincadeiras em seu planejamento, dessa forma, para que o professor consiga de fato colaborar contra a influência negativa que a mídia tem sobre a criança ele deve ser subsidiado pedagogicamente em sua formação profissional.

Sabemos que em seus planejamentos o professor pode utilizar algum meio eletrônico de maneira lúdica e educativa, até mesmo porque no meio em que vivemos estamos rodeados pela tecnologia, também oferecendo a criança um momento de distração e prazer.

O que devemos ressaltar e levar em consideração, é a forma como o professor está utilizando esse meio, e para que ele consiga compreender em que momento a mídia pode ajudá-lo a trabalhar com ludicidade seus planejamentos de uma formação crítica, com diferentes e novas propostas pedagógicas.

De acordo com, Ripoll, Pooli e Bonin (2008) o professor ao estruturar novas propostas pedagógicas ele deve se indagar sobre a realidade de seus alunos, sobre o meio em que estes estão inseridos, levando em consideração as carências e as necessidades destes alunos.

[...] a formação de professores é analisada através de pelo menos três vieses: um que discute as questões que envolvem saberes docentes, mobilizando estudos e análises sobre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas que o professor deve desenvolver para dar conta das demandas exigidas para se educar nas salas de aula. Outro que analisa as políticas para a organização, desenvolvimento o planejamento da educação, portanto mais ligado a questões de gestão. E, por último, um campo que investiga as relações entre conhecimento e formação docente, mais diretamente vinculado à epistemologia do professor, e que é abordado pelas áreas da psicologia, psicogênese, psicopedagogia, etc. (RIPOLL; POOLI; BONIN, 2008, p. 48)

Portanto para Ripoll, Pooli e Bonin (2008), para que seja feita uma reflexão crítica sobre a formação dos professores é necessário que se discuta questões sobre os saberes docentes, analisando a maneira como esse professor relaciona teoria/prática, como ele utiliza seus saberes teóricos e realiza suas práticas pedagógicas para que ele consiga assim realizar efetivamente seus planos de aula.

Outro ponto relevante é a maneira como se organiza politicamente e pedagogicamente a instituição de ensino em que este professor está lecionando, qual a importância da organização do planejamento e a execução do mesmo.

O processo educacional e, conseqüentemente, a formação de educadores, é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou na linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais. (CANDAUI, 2005, p. 54)

Portanto, concluímos que a formação dos professores, e todo o processo da educação é uma interação humana, devendo assim considerar o meio social em que o professor está exercendo sua prática docente e também a vida social em que seu aluno está inserido para que em seu planejamento consiga realizar suas aulas de maneira flexíveis, dinâmicas e prazerosas, oferecendo aos seus alunos momentos de aprendizagem diferenciada utilizando meios tecnológicos ou resgatando as brincadeiras que perpassam nossa história cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos concluir que não foi de forma tão fácil e rápida que realmente se fortaleceu a concepção e ideia de infância em nossa sociedade, mas após longos anos e já no

século XIX que toda a sociedade encontrava-se realmente voltada para a infância e suas formas de se constituir como seres adultos e constituintes dessa sociedade totalmente mercantil e industrial que se iniciava.

Postman (1999) nos afirma que a sociedade e todas suas inovações principalmente a televisão tem sido grandes responsáveis por novamente a infância estar sendo esquecida e deixada de lado.

Na televisão todos os programas assistidos pelos adultos são na maioria das vezes os assistidos também pelas crianças, o acesso à televisão é muito fácil e prático e principalmente a tudo que ela traz consigo que com certeza não são assuntos que favorecem a infância, mas sim assuntos para o grupo de adultos.

Segundo Postman (1999), desde a Idade Média passou-se a acreditar que os segredos e os mistérios da vida dos quais as crianças estavam seguras era um dos principais fatores que diferenciam as crianças dos adultos.

Atualmente, com o mundo televisivo e tecnológico, elas estão totalmente expostas a esses segredos, totalmente inclusas nesse mundo onde existe violência, sexualidade e muitas outras coisas que influenciam a vida da criança dentro de suas próprias casas, por meio da televisão principalmente.

No mundo em que vivemos, vemos crianças como, garotos propaganda, como atores de televisão todos agindo como se fossem adultos. A infância está aos poucos sendo corroída e esquecida, pois no momento em que eles deveriam estar brincando, correndo, vivendo a infância verdadeiramente, estão servindo como um produto comercial.

Atualmente, está se deixando de lado a necessidade que as crianças têm desse momento tão importante chamado infância e principalmente a importância que a criança tem de brincar livremente para descobrir o mundo e se divertir. Kishimoto (2002, p. 60) nos relata que “[...] a repressão e a ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral”.

A brincadeira, o jogo, a liberdade de ser criança, todos esses elementos contribuem de uma forma extraordinária na formação da criança enquanto ser humano até mesmo estimula a inteligência, dessa forma, facilitando a criança no momento de estudar. (KISHIMOTO, 2002).

Dessa forma, podemos perceber quão grandioso é a problemática que esse mundo adulto, moderno e tecnológico vem trazendo para a infância de nossas pequenas crianças, e nós como educadores temos o lúdico em nossas mãos, para lutarmos contra esse desaparecimento da concepção infantil e principalmente dessa concepção infantil de brincar. As crianças necessitam de um momento nos planejamentos escolares voltados para a recreação, para o brincar.

Nós enquanto educadores, temos essa preciosidade que se chama lúdico para lutarmos contra essa força negativa que vem tirando de nossas crianças a oportunidade e principalmente o direito que ela tem de brincar livremente.

Friedman (1996) aborda também essa importância que o jogo tem na formação da criança, “o jogo é uma necessidade do ser humano” e a criança tem essa necessidade ainda mais exposta, pois jogar faz parte da infância principalmente, “o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando” (FRIEDMAN, 1996, p. 14).

Podemos concluir que existe aí um grande desafio lançado a nós enquanto formadores e educadores, educar lutando contra essa negatividade da sociedade, educar lutando contra o desaparecimento da concepção de infância e principalmente educar lutando contra o desaparecimento da concepção infantil de brincar. “Precisamos de escolas e de espaços de educação capazes de fazer diferente e precisamos mostrar na mídia esses outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também” (KRAMER, 1999, p.279).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente.** Cap.2. Jan Abril. 2010. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../165>. Acesso em 24 Jul. 2014.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** (trad. Dora Flaksman) 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância.** Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Disponível em: <www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/buckingham.pdf>. Acesso em: 14 Maio. 2014.

BOTO, Carlota. O desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR. Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, MEC. Constituição (1988). **Constituição Federal.** 5.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 Ago. .

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. MEC/SEF. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, 1994.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, Lisandra Ogg. **Infância, indústria cultural e escola de educação infantil: imagens concatenadas.** 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005. Disponível em: <dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/.../dissertacao_lisandra_gomes.pdf?...1>. Acesso em: 14 Maio. 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. (trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Froebel e a concepção de jogo infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Nov. 2010.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 96. p. 797-818, 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et. al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN JR, Moysés. (Org.). O Jardim-de-infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR. Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES, A. **Infância, Cultura Industrial e Mídias:** Implicações Constitutivas. Texto extraído de Colabor @_RevistaDigital da CVA, Volume 1, Número 3, fevereiro de 2002.

Disponível em:

< http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Inf%C3%A2ncia,_Cultura_Industrial_e_M%C3%ADdias:_implica%C3%A7%C3%B5es_constitutivas>. Acesso em: 25 Ago. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. (trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Adriana Pereira dos; LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/ Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, Sonia et. al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 203-223.

SCARANO, Julita. Criança Esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.