

## UM ANJO, DOIS ANJOS, TRÊS ANJOS, QUATRO ANJOS... – A PRESENÇA DE PRÁTICAS DE CUNHO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Néli Falcão Barbosa

### Eixo 5 - Pesquisa, Educação, Diversidades e Culturas

**Resumo:** Este texto traz parte de uma pesquisa de doutorado já concluída, que analisou duas turmas de crianças de três anos em duas creches, uma pública e uma comunitária num município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, para um estudo comparativo sobre o processo de institucionalização e a qualidade das relações cotidianas. Em ambas é semelhante a inserção de crianças de 3 e 4 anos em unidades de creche em tempo integral, enquanto opção educacional institucionalizada. A análise aqui apresentada diz respeito a relação entre as práticas pedagógicas e a questão da religiosidade no cotidiano de uma dessas creches. O processo de institucionalização da educação infantil tem um percurso histórico e político que vai além das possibilidades desta análise. Mas, com esta incursão é possível mostrar que a influência da religião nas práticas pedagógicas na educação infantil é algo a ser levado em conta nesse processo.

**Palavras chave** – Educação Infantil – Prática Pedagógica – Práticas Religiosas

## UM ANJO, DOIS ANJOS, TRÊS ANJOS, QUATRO ANJOS... – A PRESENÇA DE PRÁTICAS DE CUNHO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Néli Falcão Barbosa

*Professora – Agora vamos contar quantos anjos crianças vieram hoje.*

*A professora vai colocando a mão sobre a cabeça das crianças e contando. Um anjo, dois anjos, três anjos, quatro anjos... doze anjos crianças. E quantos anjos adultos? Um, dois, três, quatro anjos adultos.*

*Professora – Então, quantos anjos são ao todo, adultos e crianças? Ela mesma responde: dezesseis. E emendam a música que fala de anjos.*

*'Tem dezesseis anjos voando nesse lugar / No meio do povo e em cima do altar / Subindo e descendo em todas as direções / Não sei se a igreja subiu ou se o céu desceu / Só sei que está cheio de anjos de Deus / Porque o próprio Deus está aqui'.  
(Caderno de Campo Creche Pública – 08.04.11)*

Este texto traz parte de uma pesquisa de doutorado já concluída<sup>1</sup>, que analisou duas turmas de crianças de três anos em duas creches, uma pública e uma comunitária num município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, para um estudo comparativo sobre o processo de institucionalização e a qualidade das relações cotidianas. Em ambas

---

<sup>1</sup> BARBOSA, S. N. F. "Vem, agora eu te espero" - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013. Estudo realizado no âmbito do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura – INFOC, da PUC-Rio.

é semelhante a inserção de crianças de 3 e 4 anos em unidades de creche em tempo integral, enquanto opção educacional institucionalizada. A análise aqui apresentada diz respeito a relação entre as práticas pedagógicas e a questão da religiosidade no cotidiano de uma dessas creches.

O processo de institucionalização da educação infantil tem um percurso histórico e político que vai além das possibilidades desta análise. Mas, com esta breve incursão é possível mostrar que a influência da religião nas práticas pedagógicas na educação infantil é algo a ser levado em conta nesse processo.

Assim, primeiro serão abordadas algumas concepções e discussões sobre o tema. Num segundo momento serão apresentados eventos da creche pública, envolvendo as questões da presença dos ritos e preceitos religiosos como normatização das práticas cotidianas na educação infantil.

### **Religião na escola: uma influência histórica**

O Brasil nasce sob a influência da religião. Seja pela ligação entre Igreja e Estado, seja pela catequese dos índios feita pelos jesuítas, a institucionalização da educação sempre teve forte caráter religioso. A separação entre Igreja e Estado aparece na 2ª Constituição, em 1891. Desde então o Brasil se constituiu como Estado democrático e laico, o que implica a ação pública democrática e laica. As escolas públicas são concebidas e constituídas por ações do Estado, conseqüentemente, devem ser também democráticas e laicas. Mesmo facultativo, o ensino religioso esteve presente em todas as Leis de Diretrizes e Bases como parte do ensino fundamental. Em 2007, com a alteração no artigo 33 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), além de facultativo, foi assumido como *parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*. E diz ainda que deve ser *assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo*. Mas, quando se fala em ensino religioso como parte da formação integral do que se fala?

Para Geertz (1989, p. 66) *os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o ethos de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos, sua visão de mundo*. Isso tem a ver com a relação entre um conjunto distinto de disposições e as motivações para exercê-las. No caso da religião, tem relação com algo que *se move além das realidades da vida cotidiana em direção a outras mais amplas, que as corrigem e completam, e sua preocupação definidora não é a ação*

*sobre essas realidades mais amplas, mas sua aceitação, a fé nelas* (p. 82). Isso gera um ritual, um comportamento consagrado, que leva em conta essas disposições e motivações, envolvendo a *fusão simbólica do ethos com a visão do mundo* (p. 83). Está em jogo não o ensino de costumes, doutrinas, mas um modo de ser e estar no mundo. Para Geertz, o ritual automático ou meramente convencional se esvazia do caráter religioso porque está descompromisso com a ação que move o sujeito para além dele mesmo.

Essa visão de Geertz remete à relação entre religião e religiosidade. Para Buber<sup>2</sup> (Apud Schölem, 1994, p. 143), a *religiosidade é o sentimento do homem, sempre renovado, sempre se exprimindo e se formando de novo*. A religião é a *soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressou ou se moldou*. É o agir criativo da religiosidade que move os costumes e doutrinas da religião. Tal qual o ritual convencional é vazio de sentido, religião sem religiosidade é infrutífera. A relação do homem com a religião é complexa, vai além de convenções ou ações automáticas. Tem a ver com a vida, com o *ethos*, com visão de mundo, com o agir criativo que produz significado para os costumes e doutrinas postos pela religião.

O ensino religioso no ensino fundamental tem gerado tensões e polêmicas (Cury, 2004) e está longe de apontar uma saída democrática, que respeite as diferenças religiosas presentes na cultura brasileira. Entretanto, no que diz respeito à educação infantil, não há referência ao ensino religioso na legislação. As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apontam para uma ação ética:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas [...] o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação infantil (BRASIL, 2009, p. 8, 10).

A ideia é que a relação com a religiosidade na educação infantil passa pelo respeito à diferença e não por práticas religiosas, o que deveria ser básico em todo currículo da escola pública. As práticas religiosas no contexto institucional público e

---

<sup>2</sup> Martin Buber, filósofo, teólogo e pedagogo. A base de seu pensamento é o diálogo como única saída para um mundo, dividido e marcado pela intolerância e pela violência. Para o autor, o homem é um ser de relações: com a natureza, com os outros homens e com os seres espirituais (Buber, 2003).

laico ferem esse princípio porque serão sempre direcionadas à determinada prática religiosa, deixando de lado a diversidade religiosa das crianças e dos adultos, em muitos casos vista com preconceito (Kramer, 2011).

### **“Vamos contar os anjos” – A pedagogização dos ritos na creche pública.**

A creche foi organizada em 1988, fruto de um movimento da Associação de Moradores do bairro em que está inserida, sendo assumida pela secretaria de Ação Social no ano seguinte e posteriormente passando para a secretaria de Educação. A creche atendia a 116 crianças de 2 a 4 anos, com cinquenta e um funcionários: trinta e seis concursados e quinze contratados por firma terceirizada. A turma observada foi de crianças de 3 anos. Pela manhã estavam uma professora e duas estimuladoras<sup>3</sup> e à tarde apenas duas estimuladoras. Em alguns momentos essa turma tinha 3 estimuladoras no turno da tarde. A creche tinha o que a coordenadora da educação infantil do município pesquisado chamou de *uma equipe completa*: diretora, coordenador pedagógico, psicólogo, orientador pedagógico e pediatra. A creche foi indicada pela secretaria de Educação como uma creche de fácil acesso e com uma *equipe completa*. A seguir, serão apresentados eventos que apontam a influência de práticas religiosas no cotidiano da creche.

As atividades que introduzem o dia e que, muitas vezes, aparecem no período da tarde, são marcadas por ritos e canções religiosas. Alguns estudos discutem a presença de práticas religiosas no cotidiano da educação infantil, apontando que estas aparecem sem que haja maiores reflexões por parte dos profissionais (Branco e Corsino, 2006; Moraes, 2011; Nascimento [et al.], 2011).

Apesar do caráter laico e sem obrigações disciplinares da educação infantil no que diz respeito à religião, os costumes e ritos religiosos apareciam em diferentes momentos. Há uma relação inaugural entre a oração e as práticas. Ora-se para começar o dia, ora-se antes das refeições.

No refeitório, as crianças chegam para o café. André<sup>4</sup> chama Rodrigo para sentar perto dele, mas quem senta é a Larissa. André faz cara de emburrado, mas Maria Assunção diz que quem vai sentar é a Larissa, e coloca Rodrigo na outra mesa.

Maria Assunção: *agora vamos fazer a oração, olha a mão.*

André cruza os braços e não faz a oração. Continua emburrado.

Maria Assunção: *ih, não quer fazer oração, vou chamar a Marlene, vou chamar.* Chama a Marlene para falar com André. Esta chega apressada, e diz: *já sei, ele quer tomar café com a turma de dois anos...* e depois também sai apressada. A oração

---

<sup>3</sup> Estimuladora materno infantil, nome dado às auxiliares de turma.

<sup>4</sup> Os nomes são fictícios.

acontece sem a participação de André. (Caderno de Campo Creche Pública – 11.07.11)

André, que nesse dia tem a companhia do Rodrigo, faz dessa hora oportunidade para estreitar laços. Em muitos dias André é o único menino na turma. Embora as orações sejam sempre as mesmas, em nenhum dos momentos observados as crianças têm iniciativa para essa oração. Elas estão interessadas em comer, em conversar, em fazer laços. A força da atividade que se faz centrada nela mesma é maior do que o olhar para as interações das crianças. A oração está instituída como obrigação e não como partilha do ritual. Independente disso, esse modo de se achegar à mesa não leva em conta a cultura religiosa de cada criança. Uma ação que não move as crianças, nem os adultos, para fora da vida cotidiana. A oração também não faz sentido para a estimuladora, que precisa de autoridade maior para que seja efetivada a oração. As razões de André são ignoradas e sua atitude é qualificada como algo regredido. A força do que está instituído impede que as estimuladoras vejam o desejo de André? Ele não quer fazer a oração, ele quer sentar perto do amigo. O que talvez seja a maior oração que se possa fazer. A oração aqui não diz respeito a um *ethos*, a uma expressão de si, mas a um ato mecânico que se extingue nele mesmo. Bakhtin (2003, p. XXXIII), chama de *mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido*.

Outro dia, quase nove horas, as crianças estão nas mesas, olhando revistas que elas mesmas pegaram. Maria do Céu, sozinha com as crianças, recolhe as revistas e diz: *vamos fazer a oração para começar o dia*.

Crianças e estimuladora: *Onde está a minha mãe? Bem pertinho do coração. Ao papai do céu bondoso vou fazer minha oração:*

Maria do Céu: *Olha a mãozinha no coração... Papai do céu, obrigado pelo papai, pela mamãe e pelo menino Jesus. Toma conta de mim, pois hoje é terça-feira, que bom é viver. Quando fala “terça feira” Maria do Céu enfatiza, como quem quer deixar claro que dia é hoje. E emenda na música do dia, batendo palmas: cantemos felizes a canção do dia, hoje é terça feira, dia de alegria! (Caderno de Campo – 03.05.11).*

A oração é a repetição de um verso que, para a estimuladora, também serve para ensinar que *hoje é terça feira*. As crianças estão na creche desde as sete horas. Tomaram café, trocaram de roupa e esperaram nas mesas por longo tempo. A oração inicia a rotina de atividades que trabalha os conteúdos e aí o dia começa. Embora a oração seja um rito religioso, aqui aparece como instrumento de dinamização da rotina, uma relação

externa, sem ligação com as pessoas, como evidenciado em outro momento da rotina.

Maria do Céu está cantando a *canção do bom dia*.

Maria do Céu : *Como vai Aline como vai?*

Aline: *Eu vou bem, passo bem.*

Maria do Céu : *Como vai Berenice como vai? Eu vou bem, passo bem.*

Maria do Céu : *Como vai Mateus como vai? Eu vou bem, tudo bem.*

Maria do Céu: *Como vai André como vai? Eu vou bem, tudo bem.*

Maria do Céu : *Como vai Fernanda como vai? Eu vou bem, passo bem.*

Maria do Céu: *Como vai Susana como vai? Eu vou bem, passo bem.*

Alguns dizem *passo bem*, outros *tudo bem*. Chega a vez de Larissa

Maria do Céu: *Como vai Larissa como vai?*

Larissa: *Eu vou bem, passo bem, meu amor.*

Maria do Céu ressalta e diz: *Olha só, meu amor!*

Maria do Céu: *Como vai Ingrid como vai?*

Ingrid não responde, ainda está com a cabeça sobre os braços, não quer responder que está tudo bem. Maria do Céu fala de novo e ela não responde. Depois diz: *Como assim, não vai tudo bem? Tem que dizer que está bem. Vê se pode?* (Caderno de Campo Creche Pública –03.05.11)

Ingrid é quieta, mas interage em momentos de brincadeira nas mesas e no pátio. Às vezes resiste entrar em sala, chamando pela avó. Nesse dia, a professora Rute está ausente e após o café as crianças, que aguardam nas mesas, pegam revistas. Após alguns instantes, Maria do Céu recolhe tudo dizendo que *não é hora* e passa às atividades que iniciam o dia. Luana e Ingrid ficam sensivelmente chateadas, fecham a cara, emburradas, como que combinando resistência a essa interrupção. O ‘bom dia’ instituído é o de que tudo vai bem. A música não parte das crianças, é um fim em si mesma, serve à rotina, pois não cabe um ‘não vai tudo bem comigo hoje’. Talvez esteja aqui implicada uma concepção de infância e de crianças como um tempo de alegria, sem agruras. Ser criança é estar sempre bem? Ingrid nos diz que não.

No evento da epígrafe, aparece a música “Anjos de Deus” do padre Marcelo Rossi, cantada diariamente. Embora carregada de sentido religioso, ela também parece preencher um tempo pedagógico, sem promover qualquer sentimento religioso. E, mais complexo, é que anjos não têm gênero. O registro do campo nesse dia mostra, ali sentados, cantando, onze meninas e André, que faz questão de marcar seu lugar de menino de vários modos. A presença diária de músicas de cunho religioso acontece para marcar atividades da rotina e outras vezes para preencher o tempo, em especial no período da tarde, quando as crianças estão com as estimuladoras. Depois de acordar, as crianças estão às mesas e cantam várias músicas, lancham, esperam...

Novo silêncio. De repente, Laci diz: *olha aquela musiquinha que eu ensinei ontem: ‘sou uma florzinha de Jesus’.*

Maria do Céu, sentada no seu lugar: *olha, eu quero escutar a musiquinha que a tia Laci ensinou, vamos lá.*

As crianças cantam como que arrastando: *sou uma florzinha de Jesus, sou uma florzinha de Jesus. Abro a boquinha para cantar, fecho os olhinhos para orar. Sou um a florzinha de Jesus, sim de Jesus.*

A música tem gestos. Laci e Maria do Céu falam: *olha o gesto, olha o gesto.* (Caderno de Campo Creche Pública – 03.06.11)

A estimuladora conduz as músicas, procurando preencher o tempo com algo significativo e traz o parece ter relevância para ela. Cantar talvez tenha relação com ser abençoado por Deus, mas principalmente dá um caráter pedagógico, de quem ensina algo. A música para marcar uma forma de organização pedagógica ou um tempo da rotina se descaracteriza como forma de relação com as crianças, institucionalizando o que deveria ser uma relação com a cultura (Debortoli, 2004). São todos “florezinhas de Jesus”? A invisibilidade das crianças (Guimarães e Barbosa, 2009) partilha da invisibilidade do sentido para as práticas, tornando os adultos também invisíveis como profissionais da educação infantil?

A análise das práticas na educação infantil tem sido proposta na perspectiva de uma pedagogia antinômica, que opõe pedagogias explícitas e implícitas (Barbosa, 2006), ou de rotinas abertas ou fechadas (Guimarães, 2011b). No entanto, a rigidez do sentar e esperar, de um tempo padronizado e estandardizado, e de rituais que visam o controle das crianças, pode esconder a ausência de planejamento, ou o fato de não se saber o que fazer e, ainda, uma concepção de criança como aquela a quem falta algo, o que torna as crianças e sua imaginação, sua individualidade invisíveis. O tempo de espera no contexto institucional, de modo geral é um *tempo de nada*, que deve ser ocupado para que a criança não saia do controle imposto pela norma institucional (Motta, 2010).

Ser pedagógico não diz respeito ao conhecimento de si e do outro, mas à aquisição de informações, hábitos, atitudes e conteúdos, seja pelo viés da religião, seja por atividades dirigidas. As propostas já estão prontas, como é o caso dos ritos de caráter religioso. Não há conexão com a vida. Que consequências isso traz para a institucionalização da educação das crianças?

Para Bakhtin (1997, p. 9), *a vida em sua totalidade pode ser examinada como uma espécie de ato ético complexo*. Essa complexidade comporta, por um lado, uma perspectiva teórica que possui caráter técnico especializado e pode ser objetivado, dado pela cultura. Por outro, cada ser vive algo que *forma parte da unidade única do processo de ser que atua em um tempo determinado e em determinadas condições* (p.8).

Um ato singular e histórico. Todo ato ético e responsável deve conter tanto um conteúdo (que faz parte do mundo da cultura, que possibilita dar sentido ao vivido) quanto o ser que o expressa de modo individual e histórico. E essa individualidade só é possível a partir de uma relação que se produz primeiro entre as pessoas (Vigotski, 2000, 2009).

Separar o aspecto do conteúdo semântico da cognição do ato histórico de sua realização, resulta infrutífero. É semelhante a alguém que tenta *levantar-se a si mesmo pelo cabelo* (Bakhtin, 1997, p. 14). Há conteúdos que podem e devem fazer parte da educação das crianças pequenas, e desejamos que sejam válidos, pois o conhecimento é direito de todos, mas isso não é suficiente para que a educação resulte em um ato ético (Amorim, 2009). Se abstrairmos o conteúdo de uma vivência de sua realidade vivenciada, esse conteúdo se apresenta como absolutamente indiferente enquanto um valor que é real e estabelecido para nós (Bakhtin, 1997). Uma ação comporta qualquer conteúdo, mas o *ato ético* implica alguém que responde por esse ato a partir de sua consciência individual e histórica.

Penso ser possível olhar o pedagógico com essa referência. O que está em questão não é apenas se o conteúdo é importante de ser aprendido, mas se ele é ético. E para tal precisa estar ligado com a vida, pois o ato ético é o que articula o ser possível e o ser real (Kramer, 2013). Embora o ato em si não possa ser apreendido, por ser único, singular, o fazer pedagógico pode reconhecer sua historicidade, seu contexto. Segundo Kramer (2013), uma educação de qualidade está comprometida com o conhecimento universal tanto quanto considera a especificidade das interações cotidianas das crianças e seus atos singulares.

O papel da escola é atuar nesta ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. (Kramer, 2013)

A partir da ideia de Bakhtin (1997, p. 9) de que *qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético individual e responsável, é um dos atos éticos dos quais se compõe minha vida única, concebida com um atuar ético permanente*, Kramer (2013) entende a educação como ato ético responsável que envolve três desafios: (i) olhar o conhecimento na perspectiva de liberdade e emancipação e não como parte de uma formação pragmática que assume o conhecimento do ponto de vista utilitário; (ii) nossas ações e conhecimento precisam ser respostas aos outros a partir do



reconhecimento do outro como alguém que tem uma *contra palavra* que deve ser valorizada; (iii) não apagar os rastros da história, transformando qualquer possibilidade de indiferença, omissão e esquecimento em uma ação que considera ou outro pela nossa presença ativa.

Apresentar essas questões não foi fácil; por muitas vezes prosseguir foi um desafio. Como trazer para o texto da pesquisa eventos que por vezes expõem os limites dos sujeitos envolvidos nessa trama cotidiana? Essa também foi uma questão para Motta (2010) que alerta: o que acontece no cotidiano da escola envolve um contexto maior, de gestão e políticas públicas; os sujeitos *encontram-se todos, em maior ou menor grau, assujeitados por discursos que refletem uma cultura que naturaliza uma escolarização destituída de um sentido ético* (Motta, 2010, p. 119).

O conteúdo instituído como aquilo que é pedagógico está relacionado a um campo maior de significados que permeia a vida escolar e de alguma forma alcança aquilo que se entende por pedagógico na creche. Na perspectiva ora apresentada, os momentos pedagógicos, especialmente que aconteciam pela manhã, eram validados pela prática de atividades de cunho religioso.

As rotinas podem tornar-se tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2006).

### **Enfim...**

O que temos no cotidiano da educação infantil são sujeitos, adultos e crianças, implicados no conhecimento de si e do mundo. Sendo assim, temos a responsabilidade de que esse seja um espaço tempo de alegria e invenção. No entanto, vimos que este pode ser cerceado por práticas que não consideram as diferenças culturais e religiosas desses sujeitos. E mais, submeter crianças tão pequenas a práticas repetitivas e desprovidas de sentido parece ser uma demanda ainda mais grave e que vai além da questão da presença de práticas de caráter religioso nesse cotidiano.

O que desejamos para as crianças e os adultos na educação infantil é o respeito à diferença, com práticas que abram espaço para a imaginação criadora das crianças, pois todas as vezes que as crianças são as condutoras das suas próprias ações o que está em cena é o movimento de ruptura que institui algo novo, uma invenção que não se pode conter por antecipação, mas que pode ser cerceada por práticas que não levem em conta

as crianças como sujeitos marcados pela diferença, como atores sociais, que produzem cultura, que (re)significam o mundo à sua volta.

## Referências Bibliográficas

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 17-44.

BAHKITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Hacia una filosofía de lacto ético. De los borradores y otros escritos**. Barcelona: Anthropos; San Juan; Universidad de Puerto Rico, 1997.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2006.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 1, n. 02, 2006. Não Paginado. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/21/15>. Acesso em out/2012.

BRASIL/ MEC/CNE/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF:MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: março/2010.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 30.06.10.

BUBER, Martin. **Eu e TU**. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27 (set-dez), 2004, pp. 183-213.

DEBORTOLI, J. A. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – Um estudo de caso em Belo Horizonte**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GUIMARÃES, D. As manifestações infantis e as práticas pedagógica. In: In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 49-54.

GUIMARÃES, D.; BARBOSA, S. N. F. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”: visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2006b, pp. 50-64.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2013 (no prelo).

\_\_\_\_\_. Crianças e diversidade: questões, tensões e aprendizagens. In: NASCIMENTO, A. M. (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 13-32.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos : transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro : PUC-Rio, 2010.

MORAES, D. S. **“Ih, vai pro milho!” – sobre as práticas de ensino religioso na Educação Infantil.** Monografia de especialização em Educação Infantil. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

NASCIMENTO, A. M. et al. “Menino agitado Jesus não gosta”: Religião e ética em escolas de educação infantil. In: NASCIMENTO, A. M. (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa.** Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 69-80.

SCHOLEM, G. **O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_ **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.