

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Maria Helena Nóbrega Zelante Maryssael de Campos Ciasca

PROCURANDO ARTE NOS
CADERNOS DE ESTÁGIO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL



Pôster

Campinas
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

610602076

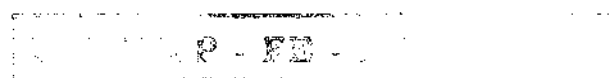
**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Maria Helena Nóbrega Zelante Maryssael de Campos Ciasca

**PROCURANDO ARTE NOS CADERNOS
DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado como exigência
da Graduação do Curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas –
UNICAMP – sob orientação da
professora **Drª Ana Lúcia Goulart de
Faria.**

**Campinas
2007**



UNIDADE.....	FE.....
Nº CHAMADA:	TEC/UNICAMP
	C481p
V.....	
TOMBO:	3438
PROC:	129/08
C:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	04/03/08
	426455

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C481p	Ciasca, Maria Helena Nóbrega Zelante Maryssael de Campos. Procurando arte nos cadernos de estágio em educação infantil / Maria Helena Mayssael de Campos Ciasca. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007. Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Pedagogia da educação infantil. 2. Cultura infantil. 3. Educação pré- escolar. 4. Educação de crianças. 5. Criança pequena. 6. Arte. 7. Formação docente. I. Faria Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-610-BFE

Banca examinadora:

Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria

Segunda Leitora: Profª Drª Ana Angélica Albano

Liberdade



(...)Grande é a poesia, a bondade e as danças...

Mas o melhor do mundo são as crianças, (...)

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Ao Bebê, meu amor e parceiro, que muito me enfeitiça em sua busca insistente e incansável pelo prazer! Muitos têm sido os momentos de ajuda, compreensão e carinho. A sua sabedoria e sensibilidade nos provoca e ao mesmo tempo nos acalanta.

Aos nossos filhos queridos, Kaian, Kim e Kiel que sempre com muita paciência, pouco me cobraram a presença nestes anos todos. As ajudas e os cuidados foram muitos, principalmente no final da história. Crianças que são e que já foram um dia, fonte inspiradora deste trabalho.

Ao meu pai e minha mãe pelo acalento e pela ternura. Professor e professora que estão a provocar a minha escolha como educadora.

Às Avós, bisavós e muitas tias... que igualmente professoras, inspiraram-me desde sempre.

À Ana Lúcia, pela orientação a este trabalho, com paciência, persistência e disponibilidade, provocando na gente, a perseverança em vencer os desafios. Além das incontáveis referências sobre política, criança, pequena infância, prazer...

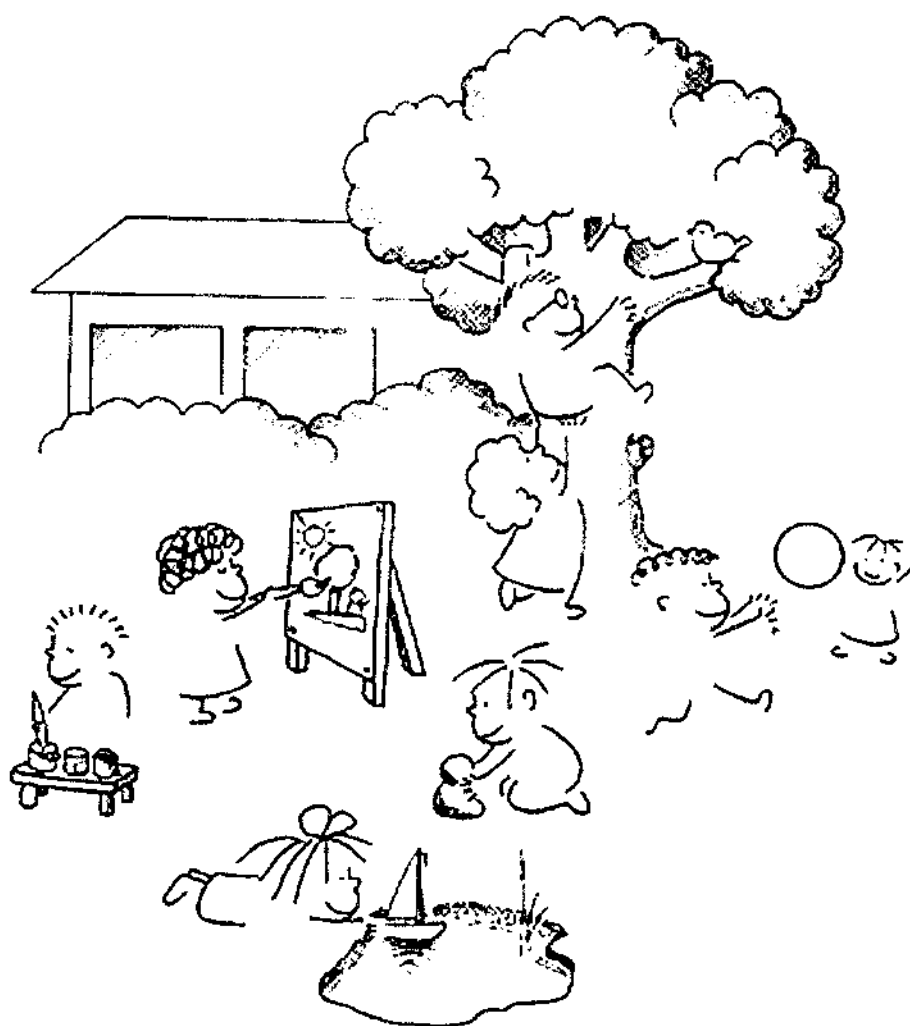
À Ana Angélica Albano pela disponibilidade em aceitar ser a Segunda Leitora e pelas provocações...

Às amigas do grupo de orientação pelas grandes ajudas e confiança. Não foi fácil acabar essa história: Jéssica, Nélia, Fernanda, Carol, Léia, Lu, Karen e. tantas outras que de uma forma ou outra, contribuíram para um final feliz!

Aos meus irmãos, Carlos, Teresa, Regina e Bel, pelas muitas ajudas,

À D. Eunice e Seu João pela força e pelo bom humor! Ao Flávio, Renato, Valéria, Luiza, Laura, Cláudio, João, Frederico, Romeu, Sofia, Márcia, Luisa....pelo carinho.

E às muitas crianças que convivo. É um imenso prazer!



Tonucci (1997, p. 136)

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso intitulado **Procurando Arte nos Cadernos de Estágio em Educação Infantil**, se propõe a discutir a educação infantil - dentro do sistema público de educação - a partir da construção de uma pedagogia da pequena infância (0 a 6 anos), que reconhece a criança como sujeito de direitos e portadora e construtora das culturas infantis.

Tem como referência as pesquisas que reconhecem a sofisticação das culturas infantis, dentro do campo de investigação das Ciências Sociais. Portanto, a Sociologia da Infância, campo de estudo recente dentro da Sociologia, parte da compreensão de que não há uma única infância e sim, infâncias e estuda o coletivo infantil. A intenção é problematizar as condições de produção das culturas infantis e compreender os tempos e espaços para essa produção. Além disso, ampliar os estudos a partir das recentes pesquisas que estão trazendo o repertório da arte como manifestação cultural humana, e não como conteúdo programático.

Nesse contexto, professoras e professores da educação infantil em creches e pré-escolas, necessitam de uma formação docente diferenciada que dialogue com a arte, situação diversa à que tem se apresentado em nossa trajetória de formação - referendada somente nas ciências e nos conteúdos específicos.

Sumário

1- Introdução
 O começo.....08
 Procedimentos.....11

2- Infâncias e Culturas Infantis
 O que estamos chamando de infância?.....15

3-Educação Infantil
 Qual é o seu lugar?
 Quais são suas especificidades?.....27

4-Diálogo com a pedagogia construída.....36

5-Discutindo a nossa Formação
 O descomeço.....49

6-Considerações Finais.....55

7-Bibliografia.....60

Introdução

O Começo

(...) Assim, antes de começar a fazer o afresco, dançaram sobre a folha, deitaram nela, rolaram por cima dela... Assim "apropriaram-se" da folha... Antes de representar, deve-se entender o espaço de que se dispõe, o que significa adquirir o espaço em termos corpóreos, do corpo inteiro, não somente do olho... Desta forma diminuirá também o pesadelo do espaço em branco a ser enfrentado... (Giovanni citado por Rabitti, 1999, p.135)

Esse trecho escolhido compreende o sentimento de incerteza que eu estou a passar diante da construção do novo, do que está por vir... Também eu precisei entender o "espaço" de que dispunha para incorporar novas referências... Parto de vivências, de minha história profissional e como estudante de pedagogia... Tenho 20 anos de magistério em educação infantil na rede privada de ensino e, toda minha formação escolar e acadêmica foi realizada em instituições públicas, em diferentes cidades do Estado de São Paulo.

A idéia deste trabalho é conversar sobre educação infantil, dentro de uma concepção de educação no sistema público de ensino, que complementa a educação dada pelas famílias desde o nascimento. Coexistem muitas maneiras de se pensar o conjunto de relações dentro da política educacional da educação infantil, entretanto, eu escolhi partir de uma ótica que vai falar da construção de uma pedagogia da infância de 0 a 6 anos, como a primeira etapa da educação básica.

Esta pedagogia apóia-se em diversas teorias que concebe uma educação sustentada pela nova Constituição Brasileira promulgada em 1988 e pela última LDB/96 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prescrevem: *a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a*

creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. (Campos, 2005, prefácio)

A pesquisa sobre a pequena infância iniciou-se por volta dos anos 70 do século passado, na Europa – Itália e França - a partir dos movimentos e articulações da sociedade, num reconhecimento e na inserção dos novos “atores” sociais – jovens, crianças, esquerda no poder, movimento sindical e feminista.

Dentro deste contexto, a pedagogia da infância apoiou-se em pesquisas que reconheceram a sofisticação das culturas infantis. Estudaram-se as crianças independentemente do adulto, pensando-as sobre o ponto de vista delas. Segundo Faria (2007), *faz nascer uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança, portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos.* (p.280)

A criança foi colocada no centro desta pedagogia, na sua inteireza.

Aqui no Brasil, esse tipo de pesquisa iniciou-se logo depois. A pesquisadora Clodilte Rosseti-Ferreira estava atenta às pioneiras pesquisas italianas e francesas, que investigavam as crianças em creches. (Faria, 2005, p.1017). A partir de questionamentos de alguns outros pesquisadores, a Fundação Carlos Chagas inova ao iniciar pesquisas, primeiramente investigando a mulher e o feminismo e, em seguida, as crianças de 0 a 6 anos dentro do contexto de políticas públicas.

Este trabalho de conclusão de curso compreende a criança a partir de teorias da pequena infância em relação às ações pedagógicas que favorecem a construção coletiva por parte dos atores envolvidos e, que toma como referência, diferentes perspectivas e vários jeitos de ser, de adultos e crianças.

A intenção é problematizar as condições de produção das culturas infantis e compreender a organização dos tempos e espaços para essa produção. Além disso, ampliar os estudos a partir das recentes pesquisas que estão trazendo o repertório da arte como manifestação da cultura humana, e não como conteúdo programático. A professora de educação infantil não dá aulas e tampouco planeja as ações do dia-a-dia, baseada em conteúdos específicos.

Foram realizadas análises de registros de alguns **cadernos de estágio** – inclusive o meu – resultado de estágios realizados em instituições públicas de

educação infantil, como parte complementar da disciplina EP206, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Os estágios foram realizados em creches e pré-escolas de Campinas e região. Mais adiante no texto, os procedimentos de pesquisa serão melhores explicitados.

Com esse trabalho, pretendo também contribuir para a formação docente de professoras da pequena infância – 0 a 6 anos – baseando-me no conceito de formação que relaciona o **educar**, o **cuidar** e o **brincar** como parte de um mesmo processo educativo. E fomentar a necessidade, dentro desta formação diferenciada, de um diálogo mais intenso com a arte, ao lado da já tradicional formação nas ciências.

Procedimentos

- _Tia, o que você tá fazendo aqui? Perguntou-me uma menina que brincava no parque.*
- _Eu vim conhecer vocês, o que fazem, como fazem, o que conversam...*
- _Você vai em outras escolas?*
- _Eu já fui em várias! Eu trabalho em uma também! De manhã!...*
- _Porque você traz esse caderninho?*
- _Sabe o que eu escrevi aqui? Perguntei-lhe...Eu escrevi"Porque você traz esse caderninho"? E continuei:*
- _Eu vou anotando as coisas que vejo, que eu percebo...Senão eu esqueço!*
- _E porque você faz isso? Porque sua chefe manda?*
- _Também, mas ela não é minha chefe! Mas eu também aprendo coisas. É legal ver vocês brincando!*
- A menina olhou em minha direção, sorriu e se afastou. Outra criança aproximou-se e eu perguntei:*
- _Porque você está me olhando?*
- _Eu quero desenhar! Ele respondeu-me*
- _Você está esperando eu terminar de escrever para você desenhar?*
- _"Tou"!*
- _Então está bom! Tome, já terminei! (Caderno de estágio nº3, out/2006)*

Esse diálogo ocorreu nos primeiros dias de estágio e diversas eram as crianças que se aproximavam de mim, querendo saber/perguntar sobre o meu "caderninho". O "caderninho" inclusive, penso eu agora, ajudou-me a criar vínculos com elas, pois, hora como assunto, hora como recurso, o "caderninho" provocava indagações e curiosidades.

Da mesma maneira que o "caderninho"- **caderno de estágio** – fora uma referência importante na minha relação com a instituição pesquisada, consideramos que outros cadernos de estágio poderiam referendar e contemplar relações diversas para a construção do diálogo com as práticas educativas de outras instituições.

Portanto, na intenção de dialogar com as teorias escolhidas e essas práticas pedagógicas construídas para a educação infantil, resolvemos analisar alguns cadernos de estágio – inclusive o meu - contendo os relatos e as narrativas observadas nos estágios realizados em instituições públicas de educação infantil. O estágio é parte complementar da disciplina EP206 – Estágio Supervisionado II - do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Estes estágios foram realizados em EMElS de Campinas e região, no período de 30 horas, durante o segundo semestre de 2006.

A disciplina citada tem como ementa: *Continuidade do trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado I* (EP200). Esta disciplina por sua vez, em sua ementa diz:

Disciplina da parte prática do currículo, destinada ao desenvolvimento do estágio junto às escolas de educação infantil/educação fundamental (séries iniciais), direcionado ao trabalho pedagógico na docência, administração e supervisão escolar de forma articulada. (Catálogo da Unicamp, 2002 p.452)

Dos muitos **cadernos de estágio** lidos, cinco deles foram os escolhidos. Prevaleceu a idade das crianças observadas - entre 4 e 6 anos - estas pertencentes às pré-escolas e, a inserção dessas instituições de educação infantil ao município de Campinas e região.

Todos os relatos escolhidos foram feitos por alunas¹ da disciplina EP 206 e orientados a partir de referenciais e temáticas comuns. Foram pautados em critérios que visavam observar as relações produzidas - dentro das instituições públicas de educação infantil – a partir de ações pedagógicas construídas no coletivo.

Além dos relatos escritos, foi feita uma seleção de imagens e escolhidos alguns desenhos realizados pelo italiano Francesco Tonucci e compilados na edição de 1997. Estes serviram como citações para complementar as observações analisadas.

¹Utilizarei "alunas" por serem todas da minha pesquisa, do sexo feminino.

As observações analisadas nestes **cadernos de estágio** puderam estabelecer relações de **saberes** entre as crianças e elas mesmas, entre elas e os adultos e os adultos entre si.

Torna-se importante ressaltar que essas observações são pessoais e parciais e que a narrativa analisada parte do olhar de outro sujeito – de uma *observadora que não tem a pretensão ou a responsabilidade de manter-se neutra e distanciada dos fatos observados*.

Em uma abordagem metodológica deste tipo, a subjetividade do pesquisador incide muito claramente sobre a condução do estudo. Quais são as garantias que se pode ter sobre a validade da pesquisa?

Posto que no estudo de caso a subjetividade não é mais vista como um fato negativo, mas como uma necessária e indispensável visão pessoal de um fenômeno, quando é possível considerar válido um estudo de caso?(Rabitti, 1999 p.33)

Segundo Rabitti (1999) a validade de uma pesquisa reside na maneira transparente de explicitar o método utilizado e uma coerência interna que torna compreensível o conjunto de elementos analisados.

Os relatos dos **cadernos de estágio** foram todos manuscritos durante as observações realizadas nos estágios e, posteriormente analisados e separados os elementos - por cada aluna que o escreveu - utilizando-se de legendas que procuravam identificar as relações entre os sujeitos sob os seguintes critérios:

1-Adulto e adulto: as relações entre as professoras e outros profissionais da instituição com os pais, mães e responsáveis.

2-Adulto e adulto: hierarquia de poder, entre as várias profissionais, dentro e fora da unidade e na organização social das diferenças sexuais (relações de gênero);

3-Adulto e criança: as relações políticas como documentos oficiais produzidos para a educação infantil, reconhecimento dos direitos das crianças da educação infantil, relação entre as diferentes políticas de educação;

4-Adulto e criança: as relações da prática pedagógica e as crianças, intenções educativas, como organizar e documentar as práticas;

5-Criança e criança: a produção das culturas infantis

Além desses estágios, a disciplina citada (EP 206), compreendia ainda, diversos seminários que contemplavam as relações observadas entre os atores constituintes do espaço da educação infantil, a partir dos critérios mencionados acima.

Esta disciplina foi feita intencionalmente com a turma do quarto ano do PEFOPEX¹ que reunia, num curso de formação em pedagogia, as professoras² que já estavam em exercício. O PEFOPEX foi um sistema de cotas para professores, pedido pelo governo estadual e organizado pela Universidade Estadual de Campinas, para suprir a necessidade dos professores das redes públicas e privadas de terem formação universitária até dezembro de 2007, de acordo com as novas normas da LDB/96. Foi oferecido durante certo período pela Faculdade de Educação da Unicamp, na intenção de garantir uma formação qualitativamente diferenciada destas professoras agora, dentro de uma universidade. (...) *Pesquisa e universidade indissociáveis são a base de toda essa transformação nos conceitos da infância e criança.* (Faria, 2005a, p.1020) Segundo Kishimoto (1999), a formação universitária traz diversidade e (...) *reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem.* (p.74)

¹ Programa de Formação de Professores em Exercício

² Utilizarei o termo no feminino, pois a maioria dos sujeitos é mulher.

Infâncias e Culturas Infantis

O que estamos chamando de infância?

Nas últimas duas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. (Quinteiro 2002, p.20)

Baseado nos estudos realizados por Philippe Ariès na obra “História Social da Criança e da Família” (1981) entende-se que, em cada período da história e nas diferentes civilizações, as crianças foram compreendidas de maneiras diversas.

A educação de crianças pequenas dentro da cultura ocidental, durante séculos foi considerada como responsabilidade única da família e do grupo social ao qual interagiam. Os conhecimentos necessários para a vida adulta e as tradições do grupo consideradas fundamentais eram repassados pelos adultos e por outras crianças com quem conviviam na comunidade.

Nessas relações de convivência entre adultos, jovens e crianças, não existia um sentimento de infância. Na sociedade medieval, segundo Ariès (1981.), embora não existisse este sentimento, não se configurava nessa época com um desprezo, abandono ou negligência em relação à criança. *O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil.* (Ariès, 1981, p.156). Particularidade essa que a diferencia essencialmente do adulto. Essa consciência não existia.

Já a criança muito pequena, enquanto não superava o período de alto nível de mortalidade, numa improvável sobrevivência, nem contava.

Havia uma necessidade grande de se preservar o entorno familiar, como um sentimento de sobrevivência. O tempo histórico não era dado pelas perdas dos filhos, parentes... e sim, pela continuidade das gerações.

Assim que a criança adquiria possibilidades de viver sem a ajuda constante de sua mãe ou de alguém que a cuidasse, ela era afastada dos pais e imediatamente ingressava no mundo dos adultos e não mais se diferenciava destes. *A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.* (Ariès, 1981, p.10)

Aqui no Brasil segundo Maher (2005), estima-se que por volta do ano de 1500, portanto, final do século XV e início do século XVI - época da chegada dos europeus - a população indígena local, girava em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Hoje, essa população gira em torno de 370 mil habitantes e, embora esteja em crescimento, não representa mais do que 0,2% da população brasileira. E a infância da criança indígena desta época? Como era vista? E os processos educacionais? Como se davam?

Primeiramente, vale lembrar que a noção de *índio genérico* (Maher, 2005, p.80) precisa ser desconstruída.

(...) existem 220 povos indígenas em nosso país e cada um deles com a sua especificidade. O que eles têm em comum é o fato de, todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato. Quaisquer outras generalizações precisam ser feitas com muita parcimônia. (p. 82)

A autora citada acima, ao se referir aos processos educacionais das crianças indígenas, enfatiza o que parece ser um denominador mais ou menos comum. E que as generalizações feitas, foram compreendidas a partir de suas observações, leituras e de sua própria experiência com diferentes grupos indígenas no país.

Ressalta como algo importante, que se faça uma distinção entre a “educação indígena” e a “educação escolar indígena”, esta última surgida no

contato com o homem branco e que vem nos últimos vinte anos, transformando-se num processo educacional emancipatório. A introdução deste novo paradigma tenta reverter a idéia de que o índio precisa ser inserido na cultura do branco para “aprender a ser gente”.

Já a “educação indígena” refere-se aos processos educativos *tradicionais* de cada povo indígena. Essa maneira de educar mantém-se até a atualidade. A criança e o jovem são preparados para exercer sua (...) *florestania*, para *tornarem-se sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico*. (Maher, 2005, p.83).

Esse processo não envolve nenhum conhecimento escolar e essa educação, por séculos, (...) *era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte*. (Maher, 2005, *idem*)

A educação indígena tradicional é feita de forma contínua, sem uma rigidez para os horários. Não há cortes abruptos nas atividades cotidianas.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (Maher, 2005, p. 84)

A educação das crianças indígenas é uma ação que mobiliza toda a comunidade sendo uma ação social voltada para a continuidade e sobrevivência do grupo. Os conhecimentos ensinados são úteis para garantir o bem-estar da comunidade e, além disso, a educação é responsabilidade de todos do grupo.

Na educação indígena não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. (idem, p.85)

E na Europa? Segundo Ariès (1981, p.25), a realidade européia, por volta do século XVII e início do século XVIII, se apresenta com novas configurações da família no espaço privado. Com o recolhimento desta família longe das praças, das ruas e dos espaços coletivos, o resultado é uma maior convivência dentro do espaço privado e, com este espaço apresentando-se de forma mais organizada - com os cômodos independentes, por exemplo, e não interligados como era o mais comum - faz surgir no meio familiar, laços familiares mais fortes, principalmente entre a mãe e a criança.

Esses laços são provocados pelo sentimento de encantamento com a criança a partir dessa convivência mais intensa. Essa cultura centralizava-se na mulher, com um interesse maior pela educação das crianças e numa notável elevação do estatuto da mulher.

Surge então, um novo sentimento com relação à infância: o da *paparicação* (Ariès, 1981, p.158). A criança passa a ser vista como fonte de distração e relaxamento por sua ingenuidade e gentileza. O que se percebe, é que embora as mães e as amas pareçam ter sempre se encantado com a maneira de ser das crianças, esse sentimento não era expresso (como tantos outros!) e agora, as pessoas não mais hesitavam em assumir seu prazer pelas "graças" e maneiras das crianças.

Ao mesmo tempo, surge outro sentimento antagônico: de exasperação e irritação com as facilidades nos costumes e mimos declarados às crianças. Surge fora do seio familiar, a partir dos eclesiásticos e homens austeros e moralistas, uma grande preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Não se considerava mais desejável, a permanência das crianças no mundo adulto. A mistura permitia que as crianças fossem mimadas e assim, se tornassem mal educadas.

Segundo Ariès (1981) ainda, para esses homens, a criança não era mais divertida nem agradável. Era imperfeita, imatura, necessitava sim, de correção. No século XVIII, associada à esses dois sentimentos anteriores, surge também uma preocupação com os hábitos de higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII.

Mas agora era preciso educar o corpo com um objetivo moral: (...) *um corpo mal enrijecido inclinava-se à moleza, à preguiça (...) a todos os vícios.* (p.164)

A criança havia assumido um lugar central dentro das famílias. O interesse pela infância e suas particularidades assumia agora, além do caráter moralizador, um interesse psicológico, na medida em que considerava-se que a criança não passava de um esboço mal feito do homem racional e, portanto, era preciso conhecer sua mentalidade (...) *para melhor adaptar a seu nível, os métodos de educação.* (Ariès, 1981, p.163)

A infância dessa época, na Europa, passou a ocupar um espaço de relevância como nunca antes havia experimentado. Até então, a infância na história, se apresentava mais como algo postulado do que conhecido e mais como algo figurado e imaginado do que definido. Um conceito abstrato.

Na busca em conhecer melhor como funcionava a “mentalidade” da criança e como se dava o seu desenvolvimento psicológico, partiu-se de uma dimensão natural na compreensão do desenvolvimento das crianças - e não numa condição da infância – como resultado de um conjunto de forças sociais, culturais, políticas e econômicas de um dado contexto histórico, que determinavam a situação e a maneira de ser criança. (...) *a visão de criança baseada numa suposta natureza infantil e não na condição infantil, mascara a significação social da infância.* (Kramer apud Kramer, 2002, p.44)

Segundo Prado (2002), por volta de 1900, compreendia-se que o desenvolvimento das crianças era moldado por forças biológicas, como uma herança do nascimento.

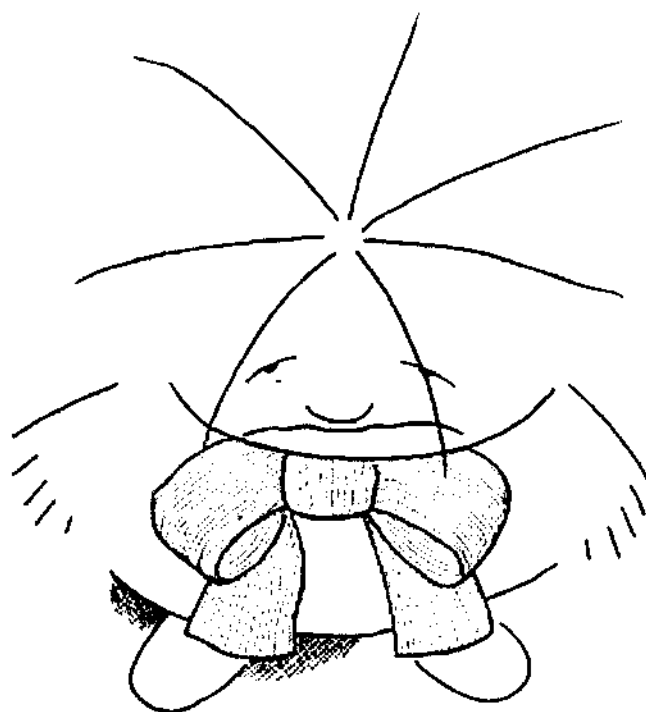
As crianças eram descritas em etapas ou níveis de desenvolvimento pré-definidos por construções teóricas que partiam principalmente, do campo da psicologia. Estas eram consideradas como as principais referências, numa concepção de infância que impunha às crianças, segundo Prado (2002, p.106) (...) *um modelo definitivo e definidor na construção de seu desenvolvimento e de sua identidade social.* A criança era compreendida compartimentada e em fases absolutamente delimitáveis.

Nesta perspectiva, *“destacava-se apenas o que a criança não tinha em relação ao adulto, considerado então, o modelo a ser alcançado. (...) a criança já*

foi vista como tábula rasa... adulto em miniatura... futuro adulto. (Cerisara, 2004, p.10). Era uma concepção que partia de uma abordagem científica não-histórica e socialmente fora de um contexto específico.

Pensando nessa referência de Cerisara (2004), sobre pensar a criança a partir de um modelo a ser alcançado, (...) *sobre um vir a ser, desconsiderando o que hoje ela é.* (Tonucci, 2005, p.198), descrevo uma situação do **caderno de estágio** que parece-me uma desconsideração pelos diferentes ritmos das ações das crianças, ao padronizar horários e atividades compartimentadas:

"Hoje eu cheguei e as crianças estavam novamente dormindo... Pontualmente, às 14h15min foram despertadas pela professora, que após arrumação da sala, pediu que as crianças pegassem seus caderninhos e levassem até a mochila. Em seguida, pediu que escrevessem seus nomes no verso do trabalho... Passaram mais um tempo em sala, terminando as atividades do dia anterior. (Caderno de estágio, nº5, Nov. de 2006)



(1983) A criança: aquela que é sempre vista de cima.
Tonucci 6) (1997, p.6)

Contemporânea a essa abordagem discutida por Cerisara (2004), os estudos compreendidos não apenas numa dimensão biológica, mas como fato social, ajudaram a construir outra concepção de infância. Veio sendo pensada numa perspectiva que parte das condições concretas de existência, baseada no materialismo histórico-dialético, onde as relações são construídas a partir de um contexto político, social, cultural e econômico.

Nesta perspectiva a criança é compreendida em constituição, de forma dinâmica, divergente, prospectiva e capaz de estabelecer múltiplas relações em contrapartida a uma visão mais conformadora, de verdades e certezas formalizadas, padronizadas e universais.

A infância é vista como um (...) fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea. (Cerisara, 2004, p. 9)

A construção dessa nova perspectiva teórica, nas últimas décadas do século passado, vem (...) *no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da Sociologia. (Sarmiento apud Quinteiro, 2002, p.23)*

A sociologia da infância passa a reunir estudos em um novo campo de investigação, partindo-se da compreensão de que **não há uma única infância e sim, infâncias.**

Quem é então, essa criança? O que estamos chamando de infância?

Ao pensarmos de forma genérica e baseada no senso comum, somos levados a acreditar que todas as infâncias são iguais. Que criança é criança e pronto!

No entanto, se pensarmos na infância como uma construção cultural e social, segundo Mello (2007) numa dinâmica de relações de *apropriações e expressões* levaremos em consideração os processos diferenciadores de socialização das crianças como: as vivências em diferentes grupos, as diferentes experiências de vida em família e suas vivências de infância com os saberes construídos e constituídos por elas. Uma criança (...) *ativa, inventiva envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades. (Faria, 2007, p.281)*

Torna-se preciso encarar a criança:

(...) na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos construídos culturalmente entre o mundo do adulto e o mundo da criança. (Galzerani 2002,p.65)

O mundo do adulto e o mundo da criança parecem assim pertencer a universos muito diferentes, rigidamente hierarquizados.

As maneiras de pensarmos o conhecimento e as maneiras de nos relacionarmos (...) *são frutos da construção social, da forma de organização da sociedade.* (Mello, 2007, p.171) Portanto, construir uma nova visão da criança e da sociedade, questionando o nosso olhar em relação à criança, parece-nos inevitável.

Esse questionamento de olhar com relação à criança e a concepção de infância que lhe é constitutivo, já aparecem e vêm sendo estruturado desde Walter Benjamim (1932) em sua obra **"Infância em Berlim por volta de 1900"**. O autor revela outros olhares educacionais relativos às crianças.

Para o autor, a criança possui um olhar que subverte a ordem das coisas. Seu modo de ser mostra-nos que é preciso enxergar o mundo com olhos de criança para que deixemos de ver as coisas como verdades que nos são apresentadas. O autor não toma a criança de forma romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida em uma classe social, sendo parte da cultura e produzida por ela. (Nascimento, 2007, p.15)

Esse autor já questionava a imagem da criança compreendida tanto como *locus* da verdade, do paraíso, naturalmente maravilhosa e ingênua, quanto como *locus* do pecado, território do perigo, passiva e incapaz, segundo Galzerani (2002).

Essa visão de infância ainda está fortemente presente na imagem da criança de nossos dias. Veio sendo construída pelas concepções educativas relacionadas à infância (...) *desde Platão, as quais atravessam a pedagogia cristã,*

com Santo Agostinho, e chegam até nossos dias, via racionalismo cartesiano. (Galzerani, 2002, p.56)

Segundo Galzerani (idem, p.57), a própria terminologia infância em latim, quer dizer, sem linguagem. E na tradição metafísica ocidental, não ter linguagem ainda significa não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido a criança é focalizada como alguém em déficit, menor, receptáculo de uma ação de socialização, alguém a ser adestrado e moralizado.

Aqui no Brasil, Florestan Fernandes (1979), já investigava as relações entre as crianças em seu estudo sobre as *trocinhas*. Ele chamava a atenção na importância de se dar crédito aos relatos infantis, às observações diretas de suas brincadeiras e até mesmo às críticas que as próprias crianças faziam a respeito de sua investigação. No capítulo dois, *As “trocinhas” do Bom Retiro*, Florestan enfatiza que nos elementos da cultura infantil, nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. As crianças elaboram também parte de seu patrimônio cultural. Os elementos vindos da interação com “gente grande” são recebidos e executados, e parte destes elementos é modificada, *aparecendo como produto de um processo mais ou menos longo, de socialização desses imaturos, em situações de convivência regulada por sua própria vida social.* (p.174)

Segundo Prado (2002), a cultura infantil produzida pelas crianças e considerada por Florestan Fernandes (1979) é:

(...) aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (Prado, 2002, p.101)

A compreensão das culturas infantis emerge, portanto, deste conjunto de relações com uma nova atitude de respeito às crianças. Esse reconhecimento tem contribuído para (...) *forjar outro olhar à infância, e não apenas sobre ela.* (Kramer apud Quinteiro, 2002, p.23).

(...) Corsaro defende os estudos **com** e não **sobre** a criança. (Corsaro apud Muller e Delgado, 2005, p.353)

Larrosa (2000) na finalização de seu texto "**O enigma da infância**" escreve: *uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Neste sentido não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância.* (p.197)

Torna-se relevante, portanto, a reformulação de políticas públicas na área da educação infantil que contemple esse novo conceito de infância e reúna áreas como a antropologia, a história, a psicologia, a arquitetura, a arte, as ciências a pedagogia e a própria sociologia, num campo de saberes que tem se constituído como campo da sociologia da infância.

A estruturação deste campo revela um novo paradigma para o estudo da infância e o suporte necessário para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Segundo Cerisara (2004, p.10) os sociólogos James e Prout, destacam as seguintes variáveis e proposições:

- 1- *A infância é uma construção social.*
- 2- *A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo, ou o pertencimento étnico.*
- 3- *As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas entre si,*
- 4- *As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.*
- 5- *Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.*
- 6- *A infância é um fenômeno no qual se encontra a "dupla hermenêutica" das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar o novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de*

reconstrução da criança e da sociedade. (James e Prout, apud Montandon, 2001, p. 51)

Na trajetória das concepções de socialização, partimos do modelo impositivo de DurKheim numa socialização vertical, baseada na ação educativa de uma geração sobre a outra, dos adultos sobre os mais jovens para essa concepção de socialização mais contemporânea, que insiste (...) *na construção do ser social, por meio das múltiplas negociações com seus próximos*, num modelo interativo. (Muller e Delgado, 2005, p.353)

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (idem, p.353)



Tonucci (1997, p. 70)

A construção do conceito de infância e as propostas educativas coerentes com esse conceito, também percorreram percurso parecido. Tem sido um esforço sério para (...) *consolidar uma visão de uma criança como cidadão, sujeito criativo, indivíduo social, produtora de cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas.* (Kramer, 2000 p.43)

Segundo Faria (2002), Kramer foi pioneira na pesquisa da história da infância brasileira fazendo um estudo teórico que resgatou o marxismo e as bases culturais da educação das crianças (...) *Kramer fundamenta-se justamente naquele marxismo onde está presente a humanidade do homem, através de Batkhin, Benjamin e Vigotsky. Afirma:*

Com eles e a partir deles ensaio a compreensão de um marxismo que recupera a posição de sujeito criativo na história, que valoriza a arte e a linguagem. Com eles e a partir deles tento quebrar a dureza da linguagem-rochedo que em geral caracteriza a linguagem pedagógica, com uma forma de falar que procura ser expressiva afetiva viva. (Kramer apud Faria, 2002, p.33))

Educação Infantil

Qual o seu lugar? Quais são suas especificidades?

Falar da trajetória da Educação Infantil aqui no Brasil compreende destacarmos que muitos foram os avanços conquistados, apesar dos muitos obstáculos e até mesmo alguns retrocessos. Esta educação como direito das crianças é um fato recente constituindo-se, hoje, da primeira etapa da educação básica:

As legislações recentes (Constituição de 88, LDB 96) trouxeram deliberações, sendo uma das mais significativas a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação a partir da definição de sua função de "educar e cuidar de forma indissociável e complementar às crianças de 0 a 6 anos". Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o "ensino" e, sim, a educação das crianças pequenas. Mais do que um simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras "educar e cuidar" estava relacionado à forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. (Cerisara., 2004 p.8)

Antes de uma política nacional para a infância, diversas iniciativas surgiram no cenário da educação brasileira. Segundo Faria (2002):

(...) na base do ensaio e erro, fomos construindo novos conhecimentos sobre a infância, definimos áreas de pesquisas cobrindo esse tema e propusemos para a Nova Constituição o direito a creches e pré-escolas para todas as crianças de 0 a 6 anos, conseguindo, depois de muita insistência, o apoio das educadoras, até então, muitas delas, fora desta batalha travada principalmente por feministas de "esquerda", de diferentes profissões e de várias faixas sociais. (p.26)

A Constituição Brasileira de 1988 realmente garantiu o direito das crianças pequenas à educação e foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Art.29: *A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

A articulação então, entre as políticas educacionais, as pesquisas e as práticas pedagógicas trouxeram inovações e deslocamentos no campo da educação infantil, embora, a educação da pequena infância tenha sido por bastante tempo, tratada com desinteresse e considerada sob diferentes perspectivas.



(1980) Uma creche para estar juntos
Tonucci (1997, p. 39)

Até bem pouco tempo atrás, pensava-se que as crianças criadas em creches teriam dificuldade em constituírem laços afetivos devido às múltiplas relações que elas enfrentariam desde pequenas:

A percepção da possibilidade de interações complexas levou não só a uma revisão das teorias do apego, minimizando assim, em parte, a importância do papel natural da mãe, como também, fez emergir uma nova imagem de criança, de alguém que desde uma idade muito pequena é capaz de entabular relações diversificadas com muitas pessoas diferentes, de ser autônoma e de desenvolver relações sociais precoces. (Ghedini, 1998, p.199)

Com as pesquisas e observações sobre as qualidades destes ambientes interacionais vivenciadas pelas crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas pode ser considerado como um grande avanço, a inclusão das creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) na primeira etapa da educação básica. Segundo Mello (2007) as práticas educativas têm sido repensadas com a intenção de democratizar as relações e ampliar as experiências vivenciadas pelas crianças pequenas a partir da construção de novas relações com a escola da infância. Como primeira etapa da educação básica, essa nova junção, vinda com a LDB, configura-se num grande desafio ao reunir:

(...) duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes, junção também dos direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os municípios foram repassando as gestões das creches, das Secretarias de Promoção Social, Assistência Social, Desenvolvimento Social para a Educação, num processo longo e difícil de integração dos dois segmentos (o que levou a cidade de São Paulo a iniciá-lo somente recentemente). A partir daí, a educação formal em creches e pré-escolas não seria mais restrita aos programas governamentais de assistência às crianças pobres, na modalidade de creches ou programas pré-escolares em forma de jardim-da-infância para as crianças de mais alto nível socioeconômico, que

continuam existindo ao lado de programas não-governamentais, filantrópicos e privados. (Faria 2005a, p.1025)

A nova situação criada trouxe novas discussões acerca do conceito que se tem de criança, de infância e de formação docente.

Até então, as diferentes concepções de assistência e educação se formavam em campos separados, a partir de instituições que não se diferenciavam na origem e nem na ausência de intenções educativas, mas no público e na faixa etária a qual se destinavam.

Com origem distinta da escola obrigatória, pública, laica e gratuita, as instituições de educação infantil nasceram religiosas e filantrópicas, destinadas à infância pobre, com o objetivo de atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, enquanto suas mães estavam fora trabalhando – talvez mães desnaturadas que tinham “mania” de trabalhar - Configurava-se como uma proposta educacional destinada a um setor social, planejada para a submissão das crianças e de suas famílias. (...) *Essa educação não seria necessariamente sinônima de emancipação.* (Kuhlmann Jr., 2005, p.54)

No início, com uma intencionalidade que se aproximava mais do conceito de **cuidar**, as instituições visavam às práticas de saúde e os cuidados hospitalares e higienistas próximas aos cuidados realizados pelo serviço de enfermagem: nutrição, noções de higiene, cuidados com o corpo. Acabavam assim (...) *patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe inserido no sistema. Portanto neste âmbito, criança era sinônimo de criança pobre.* (Faria, 2005a, p.1021).

Segundo Faria, hoje nas creches ainda encontramos fragmentos dessa concepção: como o berçário, lactário, hábito de medir e pesar as crianças pequenininhas, cuidado exagerado com a limpeza, espaços de brincadeiras com calçamentos e pouca área livre e descoberta.

Pensando nos **cadernos de estágio** e nas pré-escolas observadas, as narrativas, os mapas e algumas fotos mostram as descrições das áreas externas das instituições, como sendo espaços abertos, com áreas gramadas, com

brinquedos de madeira e de ferro, algumas com árvores e tanque de areia. As áreas internas são divididas em salas que abrigam turmas de crianças da mesma idade – entre 4 e 6 anos. O uso do parque, geralmente aparece após as atividades de sala serem concluídas. Já em uma das pré-escolas pesquisada aparece a seguinte situação:

Na sequência, a professora resolve ler o livro do Saci-Pererê. Sem que ela termine a história por inteiro, assim que escuta as palmas da outra professora que estava saindo do parque, pára imediatamente a história no meio e diz:

_Vamos! Vamos! A outra professora já saiu do parque!

_Mas, tia! Termina de contar a história pra gente... nem deu tempo de vermos as figuras! Diz uma criança.

_Não, não...você precisam é brincar no parque pra gastar toda essa energia que acaba comigo!

Desse modo, os alunos saem para o parque, ela olha para mim e faz o seguinte comentário:

_Nossa, me dá um alívio quando eles vão para o parque...criança nessa idade tem mais é que brincar mesmo, ao invés de ficar fazendo lição...(Caderno de estágio nº1, Nov. de 2006)

Concordando e discordando das intenções, de certos argumentos e da maneira escolhida de compartilhá-los com as crianças utilizada por essa professora em sua ação pedagógica, podemos considerar pertinente a sua preocupação em garantir e incentivar a ida das crianças ao parque. Embora seu comentário pareça soar mais como um sentimento de alívio, uma “desobrigação” do que referendar uma intenção pedagógica/educativa provocada pelo uso do parque, como um espaço de brincadeiras e de ações lúdicas.

Inclusive, a maneira como ela interrompe a história parece denotar uma relação frágil de negociações e considerações sobre o ponto de vista das crianças e que, parece vir ao “desencontro” das referências aqui apresentadas e discutidas.

Outro aspecto a se considerar dessa citação, quando a professora comenta que (...) *criança nessa idade tem mais é que brincar mesmo, ao invés de ficar fazendo lição...*, é a relação sobre os espaços educacionais infantis e as práticas

pedagógicas conseqüentes, construídas para esses espaços. Estas não precisam necessariamente vincular-se às **práticas escolares**. Se as *instituições de educação infantil são educacionais*, isso não implicaria um entendimento restrito do termo, como fazem supor certas interpretações ocorridas recentemente na legislação de nosso país. (Kuhlmann Jr., 2005, p.54-55)

Em algumas das instituições de educação infantil pesquisadas, tem se considerado o aspecto escolar do modelo de Educação do Ensino Fundamental, numa educação concebida como preparatória e antecipatória que justifica algumas medidas escolarizantes: uma rotina rígida com pouco espaço para lidar com os imprevistos, pouca flexibilidade de ambientes, mobiliário individual, crianças divididas em séries, por idade e muitas vezes, separadas em filas de meninos e meninas, com conteúdos fragmentados e hierarquizados, focados nos processos cognitivos de ensino-aprendizagem, com os tempos organizados e padronizados segundo critérios pré-estabelecidos.

Diante dos dados dos **cadernos de estágio**, passo a descrever duas situações encontradas que reiteram algumas dessas medidas citadas acima:

Ao lado do parque se encontram duas salas de aula, com janela virada para este e, em frente ao parque, temos mais duas salas de aula que ficam em frente ao refeitório, este possuindo uma mesa muito comprida, para que caibam todos os alunos da classe que esteja tomando lanche. As diversas séries não tomam lanche juntas e, desse modo, não se encontram, a não ser no horário de entrada e saída da escola. Cada série toma lanche em um horário diferente, o que impossibilita o contato entre crianças com idades diferentes. (Caderno de estágio nº1, nov de 2006).

Ao se deslocarem de um espaço ao outro, as crianças são separadas em filas de meninas e filas de meninos: para o refeitório, para o parque, escovar os dentes - os banheiros são separados inclusive, sendo o rosa para as meninas e o verde para os meninos. (Caderno de estágio nº3, out de 2006)

O que hoje compreendemos, é a importância de considerarmos as características específicas da criança pequena, com seus desejos e necessidades, investigadas em espaços coletivos de uma forma distinta da educação pensada para as crianças do ensino fundamental. Segundo Faria (2005), quem sabe um dia, poderemos repensar e trazer para a educação dos alunos e alunas do ensino fundamental, o repertório e as discussões construídas no coletivo infantil!

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz, trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (Abramowicz apud Faria, 2005a, p.1016)

É preciso compreender esse espaço de convivência a partir dos atores que protagonizam essas relações: as crianças, a família, os docentes e profissionais do espaço educativo. É um trabalho coletivo. (...) *numa relação plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades.* (Galzerani, 2002, p.65-66)

Estes espaços são destinados à educação das crianças pequenas embora, não se possa compreendê-los separado da família e da sociedade em que estão inseridos. A criança pequena é um sujeito social que faz sua história, construindo seu sentimento de pertencimento e sua identidade, nas relações com que convive.

A própria organização concreta do espaço educativo sustenta uma relação de escolhas, de intenções... Numa concepção educativa de participação entre crianças, professoras e equipe, as famílias e o entorno físico.

Segundo Faria (2003), a pedagogia da educação infantil deve garantir:

(...) o direito à infância e o direito às melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento.(...) Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia. (p.69-70)

A aparente incompatibilidade entre o **cuidar** e o **educar** ou entre educação e assistência, numa frágil e tradicional polarização, (...) *embora ainda se sinta nas práticas do cotidiano das creches e pré-escolas, não é mais assim encarado: trata-se e dois direitos da mesma criança.* (Santana da Silva apud Faria, 2005, p.1025).

Educar, cuidar e o brincar são objetivos complementares da educação infantil que tem como objeto, as relações construídas no espaço de convívio coletivo.

Na educação infantil destes espaços, as brincadeiras se constituem como uma categoria importante e presente no cotidiano das crianças. Segundo Rocha (2000) a brincadeira é considerada como sendo a principal relação constitutiva da criança. As brincadeiras podem ser compreendidas diferentemente, com significados e símbolos de cada cultura. Revelam assim sua concepção e o modo de ser criança.

Esses diferentes significados culturais das brincadeiras permitem identificar uma estrutura que as especifiquem seja como sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. (Prado, 2002 p.99)

Aprende-se a brincar. É o resultado de relações entre os indivíduos. A brincadeira talvez seja a única ação humana em que não há a fragmentação entre o pensar e o fazer. *“O que fazer para que a brincadeira tenha o estatuto de*

conhecimento, descoberta, imaginação, criatividade, na Educação da Infância?" (Prado apud Sayão, 1998, p. 40) Uma infância que quer ser considerada e reconhecida. Qualifica-se o direito à brincadeira como fonte de conhecimentos e possibilidades de movimentos e expressões de sentidos.

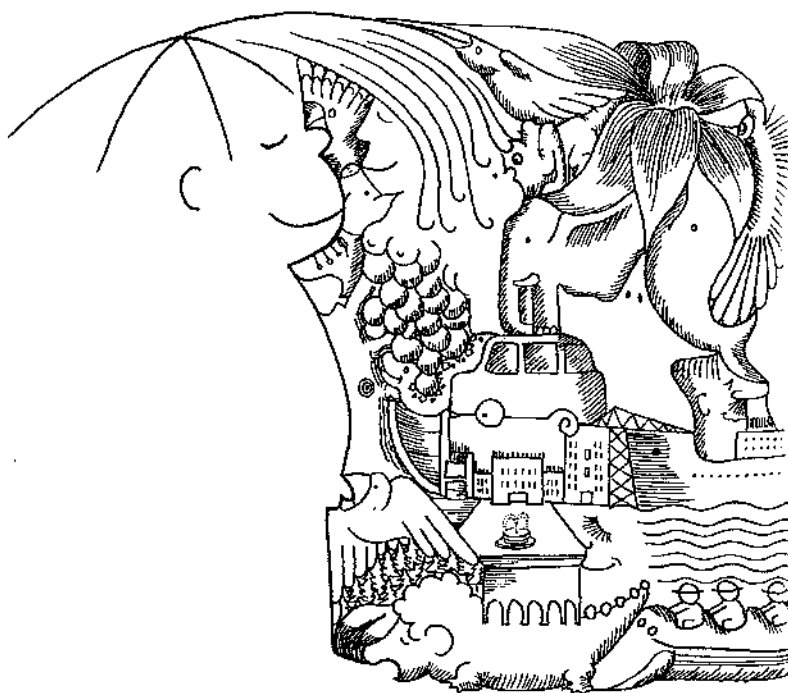
Segundo Faria (2005b), é necessário considerar também...

(...) o adulto-professor diferente, capaz de proporcionar um desenvolvimento autônomo: não somente em relação à reconstrução pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a criação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo.. (p.213)

Diálogo com a pedagogia construída

Como entender o que elas falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir de nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico também coletado por adultos. (...) como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças".(Demartini, 2002, p.14)

A concepção de educação infantil pautada na construção do convívio coletivo tem como intenção, que as crianças pequenas possam construir seu próprio conhecimento na relação com os outros. Desta forma, vão construindo também uma relação de autonomia na produção e na busca deste conhecimento.



Tonucci (1997, p. 34)

Isto significa que faz parte da responsabilidade da professora da creche e da pré-escola, preparar contextos de brincadeiras e de experiências que pautam as ações de sua prática pedagógica.

Entretanto, é um percurso educativo que procura entrelaçar os diversos momentos do dia: as brincadeiras, os diálogos, as negociações, as produções entre crianças e crianças, crianças e adultos e adultos entre si.

No parque, outro dia, uma menina que eu não conhecia, se aproximou e disse:

_Tia, elas estão subindo na árvore!

_Porque você veio me contar isso? Eu perguntei. Você acha isso um problema?

_Eu não sei. Respondeu-me a menina e chamando outra amiga disse:

_Eu falei para ela e ela anotou aí! Fala uma coisa também! Vai lá! Ela anota!

_A minha irmã tem 6 nos e o meu primo também, disse-me a segunda menina.

Eu perguntei à primeira menina novamente:

_Você acha um problema elas subirem na árvore?

_Não!

_Porque você veio me contar então? Insisti. Você acha que está errado?

_Acho!

_Por quê? Eu indaguei.

_Não sei!

_Você já subiu alguma vez em árvore?

_Nunca. Tenho medo de cair.

_Você quer que eu fique perto e você sobe com elas?

_Não. Posso desenhar?

_Não. Agora não!

_Posso escrever?

_Também não. Eu quero continuar escrevendo!

_Posso escrever, ela insistiu!

_Depois!

Mais tarde um pouco...
_Tia, deixa eu desenhar? Perguntou-me ela novamente!
_Você sabe o meu nome?
_Sei! É Lena!
_Tá bom! Tome o caderno!
(Caderno de estágio nº3, nov 2006)

Podemos entender e considerar também que o espaço educativo é um espaço de troca de culturas do qual participam todos os adultos e crianças. *É no diálogo tecido entre todos os sujeitos que participam do projeto que se constrói uma cultura do conhecimento compartilhado, que procura incluir as diversidades subjetivas e profissionais.* (Giacopini e Bassi, 2007, p.8)

Segundo Prado (2002) discutindo suas observações em creches no texto intitulado **“Quer brincar comigo?”** relata que:

(...) as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, nem sempre especificados e permitidos para essa atividade; seja nos momentos do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças. (p.95)

Pensando, portanto, na análise das narrativas escolhidas, podemos observar práticas pedagógicas construídas nestas instituições estagiadas, que nos revelaram algumas especificidades dessa ação preparada e organizada para a criança pequena - de 0 a 6 anos, levando em consideração um compartilhar de estratégias e ações dos sujeitos envolvidos nessa relação educativa.

A partir da referência teórica de Giacopini e Bassi (2007) isto é, a cultura de conhecimento compartilhada, descrevo uma situação do **caderno de campo**,

cuja narrativa fala sobre um funcionário que recebe as crianças e as famílias diariamente quando chegam à uma das instituições pesquisada. É o “guarda-guardador”.

As crianças chegam, abraçam o guarda, contam as novidades, trazem objetos para que ele veja... Elas gostam muito dele, que inclusive interage com elas enquanto estão no parque esperando a aula começar, dizendo: -“Oh, fulana, que ‘maria chiquinha’ bonita que você veio hoje, hein?” -“Oh, sicrano, você tá forte! Comeu feijão no almoço? (Caderno de estágio nº1, out de 2006)

Em outra instituição, o compartilhar de saberes e intenções, é feita por uma das cozinheiras que entra na sala estagiada dizendo ela o seguinte:

(...) tem semente de jatobá em casa e se eles querem que ela traga... todos ficam curiosos e pedem para ela trazer...ela conversa mais um pouco...as crianças se aproximam dela...ela despede-se dizendo que vai trazer a semente. Uma das crianças diz que nunca viu semente de jatobá! (Caderno de campo nº 2, set 2006)

Diante desses dados analisados, é possível levantar a hipótese sobre o espaço da educação infantil, um espaço que compreende um conjunto de relações e intenções que provocam nas crianças, vontade de conhecer, de aprender, de brincar, de imaginar, de inventar, de imitar, de transgredir, de fantasiar-se, de falar, de contar, de recontar, de cantar e encantar, de dançar, de improvisar, de se exhibir... Constitui-se numa diversidade de jeitos e trejeitos, de falas e não falas.

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. (Malaguzzi apud Faria 2007, p. 280)

Portanto, parece fundamental que a professora de educação infantil - como parte constituinte da prática pedagógica - pressuponha ações que componham e integrem a criança em suas múltiplas relações. Sua prática está longe de ser uma ação repetitiva e previsível.

Segundo Búfalo (1999) (...) *a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada para evitar o improviso, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tomem como crianças e vivam a infância.* (p. 120)

Catarsi também discute essa questão da metodologia e das estratégias educativas para as crianças pequenas como uma possível ameaça à espontaneidade infantil. Para o autor, o planejamento seria uma elaboração que contaria com a participação de todos e que leve em conta a observação constante das necessidades infantis. E mais, (...) *que a programação seria resultado de uma construção coletiva da qual a criança também faz parte: os educadores responsáveis pelo seu aspecto propositivo e as crianças introduzindo elementos casuais e não planejados.* (Catarsi apud Búfalo, p. 121).

Na análise dos **cadernos de estágio** pôde ser observado que muitas vezes temos incorporado algumas práticas escolarizantes do ensino fundamental, sem nos darmos conta de que com elas, (...) *importamos práticas de disciplinamento do corpo e do olhar, explícitas no disciplinamento do olhar ensinado por Comenius (...) aprenda primeiro a olhar o mundo pelos livros e depois saia para ver o mundo.* (Mello, 2007, p. 171)

Muitas vezes privilegiamos a leitura e a escrita como manifestação quase única da cultura e da inteligência humana. *A importância dada a esse conhecimento, muitas vezes chega a ser nefasta.* (Barbosa, 2007 prefácio, p.6)

(...) *Há menos espaço para a leitura, para o sonho, para a música, para o teatro, para a arte e para, simplesmente, brincar.* (idem, p.8)

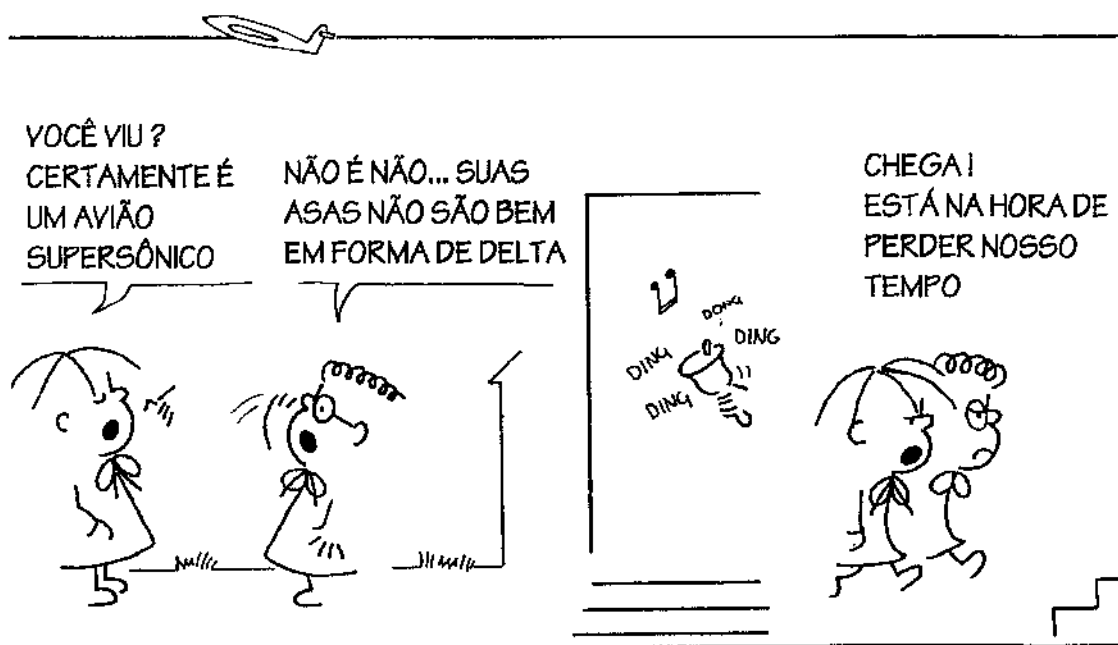
Algumas práticas encontradas nos **caderno de estágio** apontam para essa ênfase no trabalho de alfabetização e conseqüentemente, numa incorporação de práticas e conteúdos escolares. Alguns, se não enfatizam essa primazia

alfabetizadora, enfocam esse conteúdo como algo integrante do processo educativo das crianças pequenas.

(...) Ela estava trabalhando com o alfabeto e com os números e elogiou as crianças, dizendo que a maioria já estava preparada para a Primeira série. Quando todas as crianças já estavam acomodadas, ela distribuiu a atividade da semana passada, que eram colagens de palavras com a letra N, para elas colarem no caderno. (Caderno de estágio nº 4, nov2006)

Num outro dia, depois de terem tomado café juntas – crianças de várias idades e professoras das turmas – essa professora citada acima, iniciou as atividades de sala, escrevendo um cabeçalho na lousa, comentando com as crianças que,

(...) iriam trabalhar com a letra P. Ela pegou um livro ilustrado da Turma da Mônica, que possui todas as letras do alfabeto, com palavras e desenhos da Turma da Mônica. Passou um pequeno texto na lousa sobre a letra P. As crianças começaram a copiar. A maioria delas demorou muito para terminar de copiar, ficando até a hora do intervalo copiando, sendo que alguns nem conseguiram terminar. (Caderno de estágio nº4, nov de 2006)



Mello (2005), texto intitulado “Um mergulho no Letramento Infantil”, apresenta uma reflexão nesta relação da criança com a linguagem escrita. Ela argumenta que, como estamos inseridos nós, adultos e crianças, numa cultura escrita, ao invés de nos utilizarmos de metodologias artificiais para ensinar a ler e escrever poderíamos favorecer a criação nas crianças do desejo e da necessidade de ler e escrever. “A criança cria para si a necessidade de escrita quando vivencia a escrita socialmente”. (p.49)

Pensando nesta questão das crianças como autônomas, ativas, criando para si suas próprias necessidades, descrevo uma situação relatada em dos cadernos de estágio que parece dialogar com essas reflexões:

No parque, numa certa hora, “tomaram” o caderno de mim e pediram para ficar desenhando. Tinham umas cinco crianças. Nesse momento, chegou um menino da turma, pediu o caderno e começou a escrever. Muitas meninas ficaram ao seu redor observando. Ele disse que era uma carta. Era uma junção de letras, com espaços em brancos entre os grupos de letras, como se fossem palavras. As letras tinham a ver com o seu nome.

Terminado o texto, que as meninas tentavam ler, disse ser para sua namorada. Fez um desenho embaixo das palavras e pediu para eu arrancar a folha que ele ia levar embora. Eu insisti que ele deixasse no caderno! (Boba eu, não!) Claro que ele disse não! Como poderia? Era uma carta para a namorada! Tudo bem! Fiz para ele um envelope e lhe junto à folha. Ai todo mundo queria fazer um desenho e levar embora também! Mas tinha que ter envelope!

Uma das meninas disse-me que o desenho dela poderia ficar no caderno! (Caderno de estágio, nº3, Nov. de 2006)

A escrita pode ser utilizada para expressar-se, para comunicar-se e, para os registros e as narrativas. A leitura, para obter informações, conhecimentos, receber notícias, realizar grandes “viagens” no tempo e no espaço através das “incontáveis” histórias...

Para Mello (2005),

(...) de um modo geral, as salas onde ensinamos a ler e a escrever estão repletas de letras e até de palavras que tem a letra inicial destacada, mas não de textos que seja a expressão do desejo de escrever das crianças e que criem o desejo de ler das crianças. Tampouco são textos que expressam a leitura e escrita. (p.48)

E como preparar então esse espaço de convivência? Que espaço é esse? Que tempo é esse? Como equilibrar informação/conteúdo com educação/cuidado e o lúdico/prazer/divertimento para garantir que as crianças tenham a possibilidade de produzir suas culturas em ritmos e tempos diferentes?

Diante destes questionamentos, descrevo mais uma situação do **caderno de estágio** que me leva a pensar nos saberes construídos pelas crianças...

Na Biblioteca, logo depois do lanche, a professora me disse:

_As crianças costumam vir aqui de manhã para retirar os livros e, à tarde, eles voltam para ler, manusear, ouvir histórias... A outra professora que estava junto, pegou um livro da estante com as páginas soltas e entregou a uma menina dizendo:

_Põe esse livro ali na mesa para consertar!

A menina olhou para mim e apontando um local, disse:

_Aqui nessa caixa verde ficam todos os livros machucados! Venha ver!(Caderno de estágio nº3, out de 2006)

Segundo Deleuze (1998), o professor ajuda a efetivar a produção das culturas infantis, num espaço de imprevistos, de surpresas,

(...) numa performance que prepara todos os detalhes, mas se dispõe a prescindir de todos eles (...) Há que se preparar pra isso, longa e trabalhosamente. Pensar dá muito trabalho. Ensinar a pensar se possível, dá ainda muito mais trabalho. (p 37).

Não é só compreender como a criança aprende, mas também porque e para que se aprende. É a construção de uma dimensão ampla, a partir de uma perspectiva crítica de *ser humano*.

Essa reflexão me remete às crianças da minha prática profissional como professora de pré e nos relatos dos **cadernos de estágio**. Descrevo uma das situações encontradas que possibilita diferentes olhares, intercâmbio de saberes...

Um dia, a professora trouxe um “livro”, que tinha cara de um objeto antigo. Era um diário! Ela criou a história de um menino que, misteriosamente tinha desaparecido e... deixado seu diário enterrado no parque. Através de um mapa, as crianças desenterraram e deram início a um processo de descobertas... de fantasias... do inesperado... da brincadeira...

Na história do menino do Diário, aparecia um tal cheiro forte e bem ruim. As crianças resolveram então andar pela escola e mapear os cheiros que iam encontrando. Talvez eles descobrissem o tal cheiro ruim da história.... Quando chegaram de volta, iam comentando:

_Quando eu fui andar pela escola, eu não senti cheiro nenhum não! Disse uma criança.

_Acho que essa história aí, é para a gente continuar... Concluía um menino.

_Já sei que cheiro pode ser esse! Goiaba podre! Falou o primeiro.

_ Eu só sei que é um cheiro que fede mais que goiaba podre! Disse o menino.

_ Nós sentimos um cheiro ruim lá na casinha! Duas meninas que vinham chegando disseram.

_ Eu acho aquela idéia do cheiro ridícula! É só para assustar as pessoas! Disse um que não tinha se manifestado. A seguir, cada um foi dando sua opinião.

_ O cheiro mais fedido é rato morto!

_ O cheiro mais fedido é passarinho morto!

_ Gambá é mais fedido!

_ Esgoto é mais fedido!

_ Lugar de muito lixo é que é fedido!

_ O mais fedido sabe qual é? Peixe assado!

_Não! É peixe morto!

_ Não! É gambá morto!

_ Pum é fedido! Coco também!

_ Sabe qual é o mais fedido de todos? Quando eu cato conchinha na praia e trago para casa, argh!!! Eu tenho que lavar senão não dá!

_É! Acho que esse é o mais fedido mesmo...! Todos concordaram. (Caderno de estágio nº3, nov de 2006)

Diante dos diversos diálogos produzidos entre as crianças e seus pares e, entre crianças e adultos, citados neste estudo, lembrei-me de um texto contido no Folder Explicativo da Exposição das “Cem Linguagens” (2007) atualmente, na cidade de São Paulo. Essa exposição reúne painéis explicativos a respeito do que se tem construído com pesquisas e ações pedagógicas, na relação com a pequena infância – 0 a 6 anos - em algumas escolas da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Diz assim:

Quatro regras para uma boa discussão

(...) A discussão... é um dos muitos métodos que as crianças utilizam para fazer mais perguntas a si mesmas e mudar as teorias e “leis” que julgam fracas e aperfeiçoáveis. As crianças logo aprendem quatro coisas:

_que ter sensações pessoais e palavras próprias sobre as coisas é indispensável.

_que entender as coisas geralmente significa mudar suas palavras e pensamentos.

_que essas mudanças costumam ocorrer a partir da comunicação com seus colegas e com os adultos.

_que, quando esse processo acontece, é geralmente percebido como um tipo de mudança sutil que envolve o corpo e também as sensações, a mente e as relações com as coisas e os outros.

De volta às análises dos **cadernos de estágio**, continuei a encontrar práticas diferentes das que se pautam em uma concepção de escolarização. Essas práticas encontradas parecem revelar maior ênfase, nas características específicas da criança de 0 a 6 anos. Isso mobiliza-nos na medida em que, deslocamos nossos olhares na intenção de significar e ressignificar as ações nos tempos e espaços do coletivo infantil, dentro das nossas creches e pré-escolas.

A professora pediu que todos ficassem quietos pois ela iria colocar uma música e gostaria que eles escutassem e dessem um nome para a música ouvida.

_Fechem os olhos.... Escutem! O que essa música traz de lembranças...

_“Feliz” cores! Respondeu uma criança.

_Mar. Tia, eu “se” lembro do mar!

_Feliz Manhã! Disse outra.

_Feliz Noite! Outra sugeriu.

_A maioria de vocês pensou numa coisa feliz. Porque feliz? Perguntou a professora.

_Porque quando estou feliz, eu toco o meu piano e eu ouvi o som do piano. Respondeu um menino bastante entusiasmado.

_Porque a gente se sente diferente quando ouve essa música... Respondeu outra.

_Eu vou contar uma coisa para vocês: o autor dessa música era Scarlat (1685). Ele começou a tocar bem novinho! Qual outro compositor que vocês conhecem que começou a tocar bem pequeno?

_Mozart! Responderam em coro.

_Pois é. Essa música se chama “A sonata em sol maior” e virou “A casa de brinquedos”. Vamos desenhar essa música?

_Tia, posso dar o giz?

_Pode.

_A gente pode ir para o chão?

_Pode!

_Oba!!! (Caderno de estágio, nº3, out de 2006)

Segundo Faria (2005a, p.1016), muitas investigações têm sido realizadas desde a década de 70, principalmente na Itália e na França, com a intenção de pensar a criança por inteiro, em todas as suas dimensões. Segundo Catarsi (2005, p.22) falando da pedagogia italiana atual, nos coloca que as características da temática das “cem linguagens” não podem ser estendidas a todas as regiões da Itália. Nem todos os contextos oferecem às mesmas oportunidades às crianças.

Mas, de qualquer forma, essa atenção às diversas linguagens da infância, tem sido referendada em muitas práticas com a criança pequena, aqui e lá.

Rabitti nos contando em seu livro: **"À procura da dimensão perdida"** (1999), de um estudo sobre escolas da infância da região de Reggio Emília na Itália, relata a trajetória de Loris Malaguzzi, um pedagogo envolvido na construção de políticas públicas para educação de crianças pequenas, desde a pós-segunda guerra mundial.

Para Malaguzzi,

O ateliê foi um dos elementos para quebrar com a tradição, para complicar uma estrutura monolítica. Na "escola das palavras" introduzimos a "escola do fazer", das atividades... o que significa a introdução e a potencialização da expressividade gráfica, pictórica, etc... que muitos humilham, marginalizam e consideram serve do ler e do escrever. Não é verdade. São complementares. A criança aprende e compreende também pela arte; (...) Nós consignamos à arte as mesmas tarefas que confiamos à lógica e à matemática... A arte, isto é, a criatividade, a imaginação, não é muito lá em cima, está dentro da criança, em cada criança: é no seu modo de aprender... Estou de acordo com Piaget, quando afirma que a aprendizagem acontece na interação da criança com o objeto... Eis porque o ateliê não se tornou um lugar separado onde "fazer arte", mas transbordou, derreteu-se na escola. (Rabitti, 1999, p.64)

Essa concepção de prática educativa vem reiterar (...) novos diálogos e novas interpretações do mundo infantil e do adulto. (Faria 200, p.281)

Segundo Rabitti (1999), a proposta prevista por Malaguzzi dizia:

A arte aprende-se fora da arte, o desenho não se aprende somente desenhando - certamente há necessidade de aprendizagem de técnicas, porém se aprende tanto desenhando quanto fazendo outras coisas (...) e, por outro lado, a lógica se aprende também pelo desenho, projetando, construindo (...). A arte usa as roupas de todos os dias, não a roupa de domingo. (Rabitti, 1999, p.149)

Mais adiante neste mesmo texto, Malaguzzi discute a relação entre inteligência e imaginação:

A imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem... Temos que destruir a imagem simplificada de um objeto... temos que complicar o mundo... a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra...(idem, p.63)

O movimento e as discussões que têm aparecido, apontam para um percurso de ação pedagógica que traz o *repertório da arte como manifestação cultural humana – não como conteúdo programático (por exemplo, os parangolés do nosso Oitica e as concepções de infância do modernismo estudadas por Gobbi 2004). (Faria, 2005a, p.1020).*

Pensando neste movimento e nessas inter-relações, a idéia de **manifestação** cultural humana pode ser entendida como (...) *sinais, evidências e revelações. (Houaiss, 2001, p.477)* da presença de diferentes grupos inseridos no mundo. Pode traduzir-se não somente em obras concretas e materiais como também, em falares, saberes, posturas, questionamentos, intervenções...

Cabe a nós, ajudar as crianças a se comunicarem com o mundo utilizando todas as potencialidades, forças e linguagens de que são dotados e a superar todos os obstáculos derivados de uma cultura que ainda, e freqüentemente, os empobrece pelo excesso e intromissão de teorizações classificatórias, que desvalorizam sua capacidade de exploração e criatividade.

As crianças precisam de muita liberdade, Liberdade para perguntar, testar, errar e corrigir. Liberdade para escolher onde e com quem querem investir sua curiosidade, sua inteligências, suas emoções. Liberdade para perceber que a razão, o pensamento e a imaginação criam tramas contínuas entre as coisas, movem-se e desconstroem o mundo. (Folder explicativo da Exposição "As cem linguagens", São Paulo, 2007)

Discutindo a nossa Formação

O Descomeço

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então, se a criança muda a função de um verbo,
ele
delira.
E pois.
Em poesia, que é a voz do poeta, que é a voz de
fazer nascimentos,
O verbo tem que pegar delírio .

Manuel de Barros

A formação de professoras da educação infantil reclama, portanto, uma formação diferenciada que possa permitir as condições para as produções das culturas das diversas infâncias. Para isso, a professora necessita de uma formação que dialogue também com a arte, na intenção de ampliar os significados e enriquecer os sentidos das produções das culturas infantis.

As crianças produzem em contato com aquilo que as diferentes sociedades colocam à sua disposição. E por extensão, no espaço organizado e preparado para uma educação infantil e coletiva, o que a professora e os adultos envolvidos colocam à sua disposição.

O que nós professoras, estamos colocando *à disposição das crianças para elas pensarem a música, o som, a dança?* (Faria, 2005c, p.138)

Para a professora, não se trata só de ter acesso a uma política cultural que lhe permita participar dos eventos culturais que uma dada sociedade promove. E não tem bastado também uma formação referendada só nas Ciências e nos conteúdos específicos, como tem apontado nossa trajetória de formação. O mesmo peso tem que ser dado à arte.

A arte reclama o homem por inteiro. (Albano, 2004, p. 33) Paidéia na origem.

*A ciência pode classificar e nomear
os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de
força
Existem nos cantos de um sabiá
Quem acumula muita informação perde o condão de
Adivinhar; divinare
Os sabiás divinam*

Manuel de Barros

Segundo Valverde (2007), diversos foram os encontros que permitiram a elaboração de alguns princípios referentes à construção de uma Pedagogia da Infância, junto às equipes das Coordenadorias de Educação da Cidade de São Paulo, no período de julho de 2003 a dezembro de 2004, a partir de práticas de formação de educadoras e educadores. Na intenção de garantir uma Política de Educação Infantil que considera a criança em suas múltiplas linguagens, a autora destacou várias ações de formação. Uma delas menciona exatamente o seguinte: (...) *Ter a arte como fundamento na formação dos/das profissionais da primeira etapa da educação básica.* (p.41)

Há uma citação da escritora Lygia Bojunga Nunes(1985) que amplia e enriquece a argumentação de Valverde (2007) na medida em que, nos coloca a todos como interlocutores neste diálogo:

Várias vezes, artistas plásticos já riscaram a minha imaginação, incendiando meu pensamento. Às vezes, brasileiros; às vezes, pertencentes a outras culturas. (...) Outras vezes, o que estimula a minha imaginação vem de um sonho-sonhado, um som-escutado, um encontro-acontecido, uma lembrança-revivida. Mas acho que não importa quem ou o que vai riscar a nossa imaginação - desde que o risco nos ajude a criar.

A capacidade de criar mora dentro de cada um de nós. Quanto mais uso a gente faz dela, mais ela nos surpreende, por nos mostrar o quanto dependemos de criar para poder crescer.

Lygia Bojunga Nunes

Faria (2002, p. 21) em seu livro **“Educação Pré-Escolar e Cultura”** faz um estudo sobre as contribuições de Mário de Andrade, na época em que esteve à frente da gestão dos Parques Infantis (PIs) do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo (1935 a 1938). Mário de Andrade refere-se nesta obra à *“(...) arte – criança – educação – cultura – folclore”*. Segundo Faria, a continuidade das pesquisas poderiam trazer contribuições para a construção de uma pedagogia da educação infantil *macunaímica*.

Os Parques Infantis de Mário de Andrade recebiam crianças pré-escolares de 3 a 6 anos em tempo integral e as outras crianças vinham em horário alternado às aulas do antigo grupo escolar. Muitas das atividades eram realizadas com as crianças de diferentes faixas etárias, de 3 a 12 anos. Não havia salas de aulas e no espaço do parque, havia um bosque com apenas uma área coberta para os dias de chuva e onde eram realizadas as refeições.

Era Mário de Andrade quem fazia a formação das professoras contratadas. Ele considerava importante que elas conhecessem as diversas manifestações culturais do povo brasileiro e para isso, colocava-as em contato com as pesquisas que ele realizava nas inúmeras viagens que fez pelo Brasil.

Segundo Faria (2005c), nos parques as crianças produziam cultura conhecendo essa diversidade de manifestações culturais. *Não só nas mesinhas, no plano do papel, mas construindo, por exemplo, uma casa igual à casa dos índios em vez de só desenhá-la. (p.134)* Isso foi na década de 30 e, até hoje, as

nossas crianças continuam desenhando a casinha baseada no modelo europeu, com chaminé e tudo. As crianças não nascem sabendo fazer dessa forma portanto, fomos nós que as ensinamos.

A idéia é que a professora de educação infantil, ao criar condições para que as crianças criem as culturas infantis, ouse e amplie, por exemplo, a bidimensionalidade que o papel encerra. As construções tridimensionais, as esculturas feitas a partir de grandes pedaços de argila, suportes diversificados oferecidos para as pinturas, enfim, a diversidade de recursos pode possibilitar que as crianças expressem-se nas múltiplas linguagens.

A formação docente para a educação infantil, *para dar conta das "cem linguagens" tem de ser muito aprofundada, deve garantir que as crianças sejam crianças, que cresçam num ambiente coletivo, sendo educadas.* (Faria, 2005a)

É na organização/desorganização do tempo e do espaço que se constrói as condições para a produção das culturas infantis. E a arte nesse sentido, amplia as linguagens sobre as diversas formas de ver e compreender de si e do mundo... A arte como (...) *um modo de pensar por imagens. Que é o modo de pensar da infância, quando pensamento-sentimento-sensação-percepção ainda operam integrados.* (Albano, 2004, p.30)

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia a volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem

Manoel de Barros

Precisamos disponibilizar diferentes recursos e instrumentos para que as crianças possam explorar e conhecer o mundo.

... Olhe as diferentes representações dos objetos pela escola, como os dentes de leão no refeitório. (...) Gostaríamos que as nossas

crianças não se reduzissem à primeira resposta: gostaríamos que tivessem mais imagens de uma mesma coisa, uma riqueza de imagens... Magritte diz que todos nos pedem sempre um significado, de preferência o objetivo, o compreensível... nós queremos que as nossas crianças narrem de formas diferentes. (Giovani citado por Rabitti, 1999, p.64)

Todavia, ao trazer o repertório da arte como manifestação artística, dentro dos espaços educativos, na formação de crianças e adultos - embora já tenha sido feito em outras épocas - cria-se e revitaliza-se a possibilidade de outros encontros, outros olhares... outros tempos...em outros espaços...na medida em que nos desloca de nossos lugares comuns e nos coloca diante de diferentes maneiras de sentir e de perceber a realidade. A arte não estabelece princípios, verdades e conceitos. A abstração da realidade vivida é subjetiva, portanto, diversa e inclusiva.

(...) e vimos como as crianças eram capazes de narrar, usando material pobre, reciclado... (...)as crianças sempre nos superavam, a nós, adultos, porque não se preocupavam só com as possibilidades estéticas do material reciclado, mas descobriam as possibilidades evocativas e comunicativas...Falava-se de outono, apareciam varinhas, sementes, pedaços de papel com nuances de bege e do marrom...(Amélia citada por Rabitti, 1999, p.67)

O exercício da narrativa parece dar vida às coisas que não existiam antes. Para Cecília Goulart, durante palestra no 16º COLE¹, realizado em julho de 2007, na Universidade Estadual de Campinas, a produção das linguagens relaciona-se com o ser lúdico que subverte a ordem, que possibilita mudanças, que supera o óbvio. Os "sujeitos brincalhões", como ela se refere ao ser lúdico, ao criarem novas realidades, simbolizam e produzem novos sentidos.

E a arte é o que melhor representa essa transgressão, essa inversão da ordem. A criança, mais facilmente vai além do óbvio. Cecília cita Oto Lara Rezende: "Uma criança vê o que um adulto não vê. Têm olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo." (Folha de São Paulo, s/d)

¹Anotações durante palestra no 16º COLE (Congresso de Leitura da Universidade de Campinas)

Para Marina Manferrari, coordenadora pedagógica de Bolonha, em palestra nesse mesmo dia do 16º COLE, diz que *“narrar é escutar a imaginação, é dar significado à categoria de eventos e não significar os eventos. Ela estimula e facilita a construção dos significados, favorecendo a construção mental”*. A arte pode significar uma forma de resistência, que tem uma intencionalidade. É uma linguagem humana, uma forma de comunicação e quem faz arte tem necessidade de deixar sua marca. É singular, é uma comunicação organizada fora de uma ordem universal, formatada. Por isso pode ser transgressora e emancipadora. A arte é um alimento da imaginação.

Portanto, a arte tem aparecido nas discussões e nas propostas, como um fundamento qualitativo ao lado das ciências da educação no processo de formação de professoras e professores. O processo de formação se mostra contínuo e permanente, num diálogo insistente em que cada uma de nós, *“apresenta o próprio olhar cultural e a própria capacidade de reler a contemporaneidade, não confiando apenas nos instrumentos de formação escolares já adquiridos”*. (Giacopini e Bassi, 2007, p.7)

Além das diferentes estratégias para qualificar a formação - encontros entre os pares, com o pessoal de apoio e com as famílias e comunidade - os registros diários também contribuem muito ao documentarem a trajetória dos sujeitos envolvidos.

Todos os dias as professoras documentam os percursos das experiências realizadas pelas crianças. São vídeos, fotos, anotações... Certamente parciais e subjetivas, mas que procuram evidenciar quanto e como as crianças conhecem. Todo esse material é um patrimônio que circula entre as colegas, é discutido e interpretado, além de ser colocado à disposição das famílias. É uma postura investigativa que adquire força a partir do confronto entre diversos pontos de vista, com a consciência de que, em educação o fundamental é assumir a incerteza como parâmetro de referência. (Giacopini e Bassi, 2007,p.8)

Considerações Finais

_Quem desenhou aí neste caderno?
_A Carol, ela já subiu! Eu respondi
_Ela falou como?
_Ela me pediu para desenhar!
_Ah! "Tá"!
_Porque você fica enchendo todas essas folhas? É uma lista de compras?
Perguntou-me a menina.
_Não.
_O que é então? Tudo o que a gente tá falando? Então, anota aí que eu sei rodar!
_Eu também. Disse outra menina que se aproximou da gente.
_E que eu sei dar risada! Há! Há! Há!
_Eu também! Há! Há! Há!
_E que eu sei escrever no chão, ó! (Fez o gesto!)
_Eu também, ó!
Ficaram então inventando vários gestos, frases e olhando para mim, sorrindo e exibindo seus saberes, como se dissessem:
_Quer escrever? Então a gente vai ficar se exibindo! (Caderno de estágio,, nº 3, out/2006).

Conforme foi descrito no capítulo sobre os procedimentos realizados, a análise dos **cadernos de estágio** permitiu a realização de algumas considerações sobre as práticas pedagógicas nas pré-escolas. É importante ressaltar que existem diferenças individuais entre os espaços estagiados. Para compreender as condições de produção das culturas infantis, como objetivo primeiro deste trabalho de conclusão de curso, procurei analisar principalmente, o que de comum encontrei nestes espaços e nas ações ali construídas com as crianças.

E com isso também compreender como o repertório das artes qualificava a pedagogia construída.

As coisas das crianças aprendem-se ficando com as crianças.
(Mallaguzzi apud Rabitti, 1999, p.147)

Das diversas situações relatadas, analisadas e discutidas nos capítulos anteriores, destaco nestas **considerações finais**, outros pontos das narrativas dos **cadernos de estágio** que contribuirão para a conclusão deste trabalho.

O espaço físico destas instituições contava sempre com um parque na área externa e geralmente utilizado para as brincadeiras espontâneas das crianças, sem um direcionamento ou interferência de adultos – professores, monitores, auxiliares. Estes parques são descritos contendo partes gramadas, tanques de areia e brinquedos grandes para subir, sendo que alguns são de madeira.

Durante as comemorações da “semana da criança”, em um dos locais analisados, este espaço foi tomado por brinquedos e atividades especialmente preparadas para o evento. Além desta utilização específica, outra pré-escola utiliza o parque como um dos locais em que as *aulas* de educação física são realizadas.

Em apenas uma das unidades, as crianças são separadas por idade ao utilizarem o parque. Neste local, as turmas não se encontram a não ser na hora da entrada.

Em três pré-escolas, ao se deslocarem de um lugar para outro na unidade, por exemplo, ao refeitório, elas costumam fazer filas separadas de meninas e meninos. Em quatro delas, os banheiros também são separados.

Outro espaço das unidades analisadas que as crianças costumam se relacionar é a sala de *aula*, assim denominada pelos sujeitos envolvidos – professoras, coordenação, funcionários e as próprias crianças. As crianças são separadas por faixa etária: de 4 a 5 e 5 a 6.

Nessas salas de *aula*, são propostas as atividades do dia. Foi utilizada também uma sala de vídeo e uma biblioteca, além do parque e do refeitório anteriormente mencionados.

Em duas das unidades, as crianças e a professora utilizam-se da configuração da “roda” como um espaço de conversação, negociação e compartilhamento de saberes. Só em seguida é que as atividades acontecem. Nas outras pré-escolas, não são descritas situações deste tipo. O que aparece, são ações propostas pelas professoras, com as crianças já ocupando seus lugares à mesa de atividades.

O que mais das práticas pedagógicas construídas coletivamente aparecem nos relatos?

Teve a história?
Contada e encenada.
Teve a música?
A escutada e a gravada,
E a melodia?
Foi desenhada e ensaiada...
E desenhar o que quiser?
Podia também.
Onde podia? No papel e no chão.
E na parede aquele grandão?
Não podia!

O que mais acontecia?
Teve pintura?
De giz, de lápis, de tinta.
Jogo de encaixe, memória e da velha
E a brincadeira?
Ah! Brincadeira é coisa séria!
Geralmente acontecia
Quando as crianças livres brincavam
E quem ajudava
Às vezes era a "tia"

Essa criança que inventa
Que tenta, que pensa
Que pensa na vida
Que pensa da vida
Que um dia pode
Ser tudo o que quer!

Se canta, encanta,
Se conta, às vezes esquece!
Se mexe, tá pega.
Se corre, desloca.
Mas às vezes escorrega!
Diz que *sim*, diz que *não*
Diz que *sim* e *não*!
Diz que *deixa vá*?
Diz *por quê*?
Diz que *não vale*
E *que é a última chance, viu!*

Posso escrever meu nome?
Eu tenho uma coisa para contar!
Espera...eu vou beber água...
E eu vou ao banheiro!
Será que pode?
Mas eu pedi primeiro!

Sair do parque? Já tá na hora?
Brinquei quase nada!
Só um pouquinho! É sem demora!!

Vamos brincar?Prefiro jogar!
Tem fantasia, lápis de cor!
Um casacão e uma flor!
Prefiro um chapéu ou uma coroa
Com capa e espada daquela bem boa!
Monstro...dinossauro... herói ou vilão!
Eu posso ser tudo, mas não vale, não!
Tem que escolher!

Só então vai valer!

Essa criança que embala, que chupa bala,
A escrever bala, bela, bola, bolo e ovo...
Que pena! De novo!...
Criança que trança, que dança e balança
E provoca mudança
No mundo da infância!
E provoca na gente, diferente
Uma vontade danada
De ver transformada
Essa vida insistente!

Lena Ciasca

As crianças têm o direito de serem compreendidas como sujeitos ativos na construção de suas (...) *identidades, autonomias e competências por meio das relações e interações com seus pares, adultos, idéias, coisas e acontecimentos autênticos e imaginários de mundos que se comunicam...* (Folder Explicativo das Cem Linguagens, 2007)

*Aqui hoje terminam estas viagens
nas quais me acompanhastes
através da noite e do dia
e do mar e do homem.
De tudo quanto vos disse
vale muito mais a vida. (Pablo Neruda, de Fin Del Mundo, 1999)*

Bibliografia

ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. **Cadernos Temáticos de Formação II- Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004, p.30-34

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

BARBOSA, Maria Carmem. Prefácio. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely (orgs). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.5-12

BÚFALO, Joseane. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. n. 28, p. 119-131, 1999.

CADERNOS DE ESTÁGIO, nº 1, 2, 3, 4, 5, setembro a novembro de 2006

CAMPOS, Maria Malta. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. 5ª Edição - Campinas: Autores Associados, 2005, prefácio

CATÁLOGO dos Cursos de Graduação 2002. Campinas, São Paulo: Unicamp/Pró-Reitoria de Graduação, 2002

CATARSI, Enzo. Entrevista. **Pátio Educação Infantil**. Ano III nº8. jul/out 2005 p.21-24

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil. **Cadernos Temáticos de Formação II - Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004, p.8 - 13

COLE, 16º. Congresso de Leitura da Unicamp. Anotações de palestras. jul/2007

DELEUZE, G. É possível ensinar a pensar? In Deleuze, G. **Infância de um pensar**. Coleção "Educação: Experiência e Sentido"

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia e PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko M. e PINAZZA, Mônica A. (orgs). **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.277 - 292

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1013-1038, Especial- out 2005a

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. 5ª edição - Campinas: Autores Associados, 2005b, p.67 - 91

_____. Sons sem palavras e grafismo sem letras – Linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005c, p. 119 – 139.

_____. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**- 2ª edição- Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 1979

FOLDER EXPLICATIVO. Exposição das “Cem Linguagens”. Espaço Tomie Othake. São Paulo, set/2007.

GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia e PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 49 - 68

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs) . **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte – 2ª. edição** - São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 189 – 209.

GIACOPINI, Bruna Elena e BASSI, Lanfranco. Reggio Emília: uma experiência inspiradora. **Revista Criança**. Brasília: nº43, p.5-8, agosto de 2007

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**, v.15, n.1(43), p.83-95, jan/abr.2004

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança**. Brasília: nº43, p.14-17, agosto de 2007

NERUDA, Pablo. **Obras Completas**. Losada. Buenos Aires: 6ªedição, 1999

NUNES, Lygia Bojunga. **Tchau**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1985

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia de Brito e PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.93-112

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia de Brito e PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.19-48

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999

ROCHA, Maria Silvia P. de M.L. da. **Não brinco mais: a desconstrução do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artimed. 2005.

VALVAREDE, Sônia Larrubia. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely (orgs). **Territórios da Infancia:**

linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.31-44

Anexo

Plano de Curso

FP 206 A -ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

1º semestre de 2007 (3º e 4º bimestres)

Professora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Apoio didático: Nelia Silva

OBJETIVOS

- Reflexão sobre o estágio sendo realizado nas instituições públicas de educação infantil à luz do referencial teórico sendo desenvolvido na disciplina FP143- educação não-escolar (educação infantil).
- Buscar uma abordagem interdisciplinar conciliando teoria (FP 143) e a prática pedagógica
- estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho

CONTEÚDO

- formação de professora de educação infantil
- hierarquia de poder
- culturas infantis
- campos de experiência e programação pedagógica
- organização do tempo e do espaço
- relação família/bairro/instituição
- gestão e política

PROCEDIMENTOS

caderno de campo observação
seminários

AValiação

dividir por dois a soma das notas atribuídas pelas professoras orientadoras do estágio nos módulos educação não- escolar e educação não-formal não pode ser reprovada/o em nenhum dos 2 módulos caderno de campo seminário

BIBLIOGRAFIA

a mesma da disciplina teórica ministrada no mesmo semestre: educação não-escolar (FP 143)

FP 143-EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR

3º semestre do curso de Pedagogia

Professora Ana Lúcia Goulart de Faria

OBJETIVOS/CONTEÚDO

- formação docente na educação infantil (creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos)
- organização do tempo e do espaço e a pedagogia da educação infantil.
- culturas infantis e cultura da infância: relação criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto (no interior das instituições e com a família, estagiários, pesquisadores, administradores)
- campos de experiência e programação pedagógica vs. disciplinas escolares, alfabetização, etc.. O planejamento por projetos.
- Intencionalidade educativa, as relações escola/família/bairro/trabalho da mãe e a construção do sentido de pertencimento: gênero, classe, etnia
- Cuidado e educação. A especificidade dos centros de educação infantil e o direito à educação das crianças pequenas na esfera pública, fora da esfera privada da família e sua não-obrigatoriedade. Fronteira entre o público e o privado. A construção da cidadã de pouca idade.
- Política e gestão da primeira etapa da educação básica. Continuidade educativa e a pedagogia da infância.

- FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.140-160. (4)
- GANDINI, Lella. Duas reflexões sobre a documentação. IN: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p.150-169. (4)
- GOBBI, Marcia. Lapis vermelho é de mulherzinha. **Pro-posições**, n.28, p.139-156, 1999. (4)
- KISHIMOTO, Tizuko. Política de formação profissional para a educação infantil. **Educação e Sociedade**. n.68, p.61-79, 1999.(2)
- KUHLMANN Jr, Moysés. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.51-66.(3)
- MAGRI, Gabri e GANDINI, Lella. Inclusão: a história de Dario. IN: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p.180-192. (4)
- MANTOVANI, Susanna e TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.173 (1)
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**. n.28, p.75-98, 1999. (2)
- MARCELLINO, Nelson. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**, IAC, n.7, p. 86-98, 1986. (4)
- MELLO, Suely A. A emoção e a regra na construção de uma Pedagogia da Infância. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da Infância brasileira**. Fapesp/ Autores Associados, 2001, p. 211-232.(3)
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana L. e MELLO, Suely (orgs) **Linguagens infantis- outras formas de leitura**. Campinas: autores associados, 2005, p.23-40. (4)
- MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 1998. (3)
- MEC. VER SITE COM DOCUMENTOS para a Educação Infantil DA GESTÃO 2003-2006. A escola de 9 anos; Infra-estrutura para a educação infantil; Políticas par a educação infantil (3)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, 1998. (vol 1 e 2) (3)
- MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.189-201. (1)
- NASCIMENTO, M. Evelyn. Os profissionais de educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs) **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.101-120. (2)
- ONGARI, Barbara e MOLINA, Paola. **A educadora de creche- construindo suas identidades**. SP: Cortez, 2003.(2)
- PINAZZA, Monica A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes IN: FARIA, Ana L. e MELLO, Suely (orgs) **Linguagens infantis- outras formas de leituras**. Campinas: autores Associados, 2005, p.85-100. (4)
- PRADO, Patricia. As crianças pequeninhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**. n.28, p.110-118, 1999. (5)
- RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia- um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In: : EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.195-216. (4)
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. MEC, 1999. (3)
- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.113-122. (4)
- RIZZOLI, Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália IN: FARIA, Ana L. e MELLO, Suely (orgs). **Linguagens infantis- outras formas de leitura**. Campinas: autores Associados, 2005, p.5-22.
- ROCHA, Eloisa. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil. A trajetória da Anped (1990-1996). **Pro-posições**. n.28, p.54-74, 1999. (2)

- ROSEMBERG, Fulvia, CAMPOS, Maria M. e VIANA, Claudia (orgs). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. **Textos FCC**. Departamento de pesquisas educacionais, Fundação Carlos Chagas, n.8, 1992. (2)
- SAITTA, Laura R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.114-120. (2)
- SILVA, Anamaria Santana. Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-posições**. n.28, p. 40-53, 1999 (3)
- SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.96-113. (1)
- VECCHI, Vea. O papel do *atelierista*. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.129-136. (2)
- VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 245-258. (5)
- VIEIRA, Livia. A formação Profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento. **Pro-posições**. n.28, p. 28-39, 1999. (2)