



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Luciana Gutzmer Cagneti

**O COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Cadê o sujeito que estava aqui?**

Luciana Gutzmer Cagneti

O COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

Cadê o sujeito que estava aqui?

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil
Orientador: Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena
Venera

Joinville
2012

O COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

Cadê o sujeito que estava aqui?

Luciana Gutzmer Cagneti¹

Resumo: este artigo reflete sobre a possibilidade das crianças pequenas tornarem-se protagonistas no cotidiano da Educação Infantil. É uma síntese das reflexões construídas a partir do projeto de intervenção pedagógica realizado em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville, durante o curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, com crianças de 3 e 4 anos. Articula com algumas discussões de teóricos que tem se dedicado ao estudo da brincadeira, da organização dos espaços e tempos e da participação das crianças no que diz respeito à sua própria história nas instituições. Outro aspecto relevante no artigo é a reflexão sobre conceitos de infância, criança e educação e o quanto essas concepções interferem na prática do professor.

Palavras-chaves: Educação infantil. Políticas para infância. Subjetividades cidadãs.

INTRODUÇÃO

A cena se repete: crianças, mais de vinte geralmente, sentadas à mesma mesa. Os mesmos papéis e lápis na frente de cada uma. O mesmo tema. “Terminou? Espera o amigo acabar para que todos possam fazer outra atividade”. O dia a dia nas instituições de educação infantil passa e repassa esse cenário massificando as individualidades das crianças, inibindo as possibilidades de um protagonismo infantil. As crianças ficam à mercê da rotina estabelecida pelo adulto.

Não é necessária uma observação complexa e sistematizada sobre a prática docente e as crianças em Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, nos últimos 20 anos, para perceber que a participação infantil nas tomadas de decisões, na organização do espaço e do tempo e a tudo o que as torna sujeito de direitos é comumente bastante tímida. Evidencia-se então a quase inexistência da possibilidade de participação infantil, do “fazer sozinha com auxílio do outro” (o que promove segurança), gerando independência, poder de argumentação e elevação da autoestima.

O culto ao sujeito protagonista de sua história permeia todo tipo de documento, dos oficiais aos relatos diários. No entanto, parece que, cotidianamente, no espaço da Educação Infantil, nem mesmo em suas necessidades básicas como sono, alimentação e higiene as

¹Pós-graduanda do curso de especialização em Educação Infantil da UFSC. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville. E-mail: lucianacagneti@hotmail.com

²Doutora em Educação. Professora do Curso de Pós-graduação Mestrado em Educação da Univille. Orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Infantil/UFSC.

práticas dos direitos se tornam exercícios. Sabe-se que entre o ideal e o possível ainda há um espaço com aspectos relevantes como número de alunos, número de professores, organização institucional como horários de parque, de lanche e outras organizações relacionadas à estrutura física, que tornam os encaminhamentos um pouco mais distantes do ideal.

Diante desta inquietação, o presente artigo trata do protagonismo da criança pequena no cotidiano, e foi desenvolvido a partir da experiência da intervenção pedagógica – curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina – realizado no segundo semestre de 2011 na instituição de educação infantil CEI Girassol, da Rede municipal de Joinville, com um grupo de vinte crianças com idade entre três e quatro anos, denominado Maternal. O Centro de Educação Infantil Girassol localiza-se no bairro Costa e Silva na Rua Vice-Prefeito Luiz Carlos Garcia, 1035, na cidade de Joinville/SC, atendendo atualmente cento e trinta crianças, sendo quarenta de três anos, quarenta e cinco de quatro anos e quarenta e cinco com cinco anos divididas em seis turmas, três no período matutino e três no período vespertino. A comunidade é composta por 96% de famílias trabalhadoras, sendo que dessas, em 63% apenas o pai exerce trabalho remunerado (4% se dividem entre aposentados, que nada declararam ou desempregados). Mais da metade das famílias declara uma renda per capita entre cem e quinhentos reais. As famílias que possuem casa própria também constituem mais da metade, caracterizando assim um contexto diferenciado da realidade das instituições públicas de forma geral.

Este curso de Especialização, promovido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e as Secretarias de Educação Municipais foi uma possibilidade de exercitar de forma reflexiva ações que respondessem a essa inquietação e que possibilitasse ações de mudança consciente do fazer docente. Como uma síntese dessas ações reflexivas, este artigo procura responder se é possível oportunizar o protagonismo de crianças pequenas diante de questões como: a organização do espaço contribui para que a criança pequena sinta-se sujeito? O uso da fala auxilia nas manifestações dos desejos e necessidade e amplia o nível de argumentação e da autoestima? A diminuição/eliminação do tempo de espera contribui para a organização mental individual e possibilita o fazer-se sujeito? As brincadeiras servem como estratégia interessante para o estabelecimento do protagonismo infantil?

As respostas podem parecer óbvias em uma reflexão ausente da realidade escolar, mas diante do cenário rotineiro torná-las ações transformadoras faz aparecer a complexidade das questões. E essa complexidade surgiu por intermédio de uma Proposta de Intervenção Pedagógica alicerçada no objetivo de contribuir para que a criança se torne protagonista no

cotidiano da instituição infantil. Essa conquista das crianças necessariamente deveria ser balizada com mediações adequadas e segurança. O desafio era permitir o respeito aos diferentes tempos e possibilidades, gerando responsabilidades consigo, com o grupo e com o meio social, utilizando como premissa a brincadeira, a organização do espaço e do tempo e a participação no cotidiano da instituição.

Essa proposta foi apresentada e aplicada ao grupo através do projeto de ensino-aprendizagem “Brincadeiras de ontem e hoje”, com duração de aproximadamente dois meses. Nesse projeto preocupou-se em como a brincadeira pode contribuir para a possibilidade de escolhas, para ampliar a argumentação e o conceito de regras. Ele atendeu as necessidades das crianças e oportunizou o desenvolvimento dessa intervenção, pois, a brincadeira é, antes de qualquer coisa, a atividade principal dessa faixa etária, permite vivenciar e lidar com necessidades específicas e estimula a imaginação. Uma atividade especificamente humana que atua diretamente nas relações sociais e na representação de papéis. Possibilitando a oportunidade de aprendizagem, observando-se a zona de desenvolvimento proximal ou iminente, o que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, faz-se algo com auxílio do outro.

Com um caráter histórico cultural, as ações da pesquisa e da intervenção deste projeto basearam-se também nos seguintes encaminhamentos metodológicos: a estruturação dos espaços e tempos, e o desenvolvimento de jogos e brincadeiras e de situações do cotidiano, favoreceram as escolhas das crianças e as interações entre estas e os adultos, rico em atividades lúdicas conforme sugerem os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores Da Qualidade na Educação Infantil.

A organização do tempo surgiu como um fator importante para a compreensão e possibilidade de escolhas das crianças, assim como possibilitou a afirmação da responsabilidade por essa escolha. O desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra foi considerado fundamental na elaboração dos argumentos, de pedidos, de convencimentos, de escolhas, de liberdade de pensamento e de interpretações das emoções. Ela possibilitou a atividade em grupo por opção e as brincadeiras.

Desta forma, a síntese deste trabalho, registrada neste artigo, está assim estruturada: inicialmente o texto aborda os conceitos de criança, infância e educação historicamente produzidos. Em seguida discorre sobre as estratégias utilizadas na intervenção: organização do espaço e tempo, a brincadeira e a linguagem. Os registros de campo e observações da professora citados foram retirados do caderno de planejamento, utilizado de forma a corroborar com a análise aqui realizada. As reflexões finais trazem um pouco sobre a

descoberta do protagonista infantil pelo professor e pela equipe pedagógica. Os resultados do trabalho como a descoberta, pela própria criança, de sua capacidade, liberdade e exercícios de autonomia, formas fundamentais nesta intervenção pedagógica e suas análises provocaram um novo projeto de reformulação dos espaços físicos que correspondem ao Maternal, nesta instituição, intitulado “Um novo espaço”, que deverá ser enviado à Secretaria Municipal de Educação de Joinville.

EM BUSCA DO SUJEITO

Para possibilitar a existência do sujeito, protagonista na educação infantil, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, descobrir qual é o sujeito que se quer. O que se pensa e se defende acerca das concepções sobre criança e infância determina o sujeito na instituição de educação infantil. Muitas concepções já acercaram a criança ao longo da nossa História. Já foi confundida com anjo, passou pela paparicação, já precisou ser recuperada pela sociedade, compensada pelas suas privações, foi algo a ser desenvolvido, sofreu uma educação compensatória discriminadamente oferecida aos pobres e desvalidos de conhecimentos.

Foi quando as indústrias surgiram que mulheres e crianças saíram para cumprir longas jornadas nas fábricas, em um horário desumano, em condições precárias, com salário insignificante. Muitas morriam ou perdiam membros nas máquinas. Com a extensa jornada de trabalho das mães e irmãos (que outrora auxiliavam na “criação” dos menores), os pequenos passaram a ficar sozinhos em casa.

A história das instituições que atenderam crianças pequenas no Brasil surge na época dos “asilos” que cuidavam dos menores abandonados trazidos prioritariamente pela “roda dos expostos”. Segundo Marcilio (apud CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 53),

A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na colônia perpassou e multiplicou-se no período Imperial, conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950.

Bem antes disso, ainda no século XVI, a infância já era alvo dos projetos jesuíticos de catequização e, esse sentido de caridade e oportunidade de salvação das almas seguiu pelos séculos seguintes. Após a II Guerra, em diferentes lugares do mundo ocidental e de diferentes maneiras, se enfatizou a criação dessas instituições “asilos”. No caso brasileiro esse acontecimento se deu muito marcado pelo sentido cristão, como uma longa duração deixada

pela histórica jesuítica – caridade, compaixão e possibilidade de salvar as almas. Por outro lado, as mudanças sociais marcaram a história dessas instituições – as mudanças do papel da mulher na sociedade que assumia, cada vez mais, a responsabilidade pela família, a conquista dos direitos das mulheres trabalhadoras que ocupava agora funções tradicionalmente reconhecidas como masculinas. Essa ausência dos pais, especialmente da mãe, foi significativa para fazer surgir, também, preocupação com necessidades emocionais e sociais das crianças. Ainda no Brasil, a Consolidação das Leis do Trabalho usou a expressão “guarda” para essas instituições, com o sentido de guardar mesmo, afastar as crianças dos perigos do dia-a-dia. Fortalecendo o caráter assistencialista da Educação Infantil.²

A desnutrição ou alimentação inadequada, as doenças, a falta de cuidados e acidentes domésticos agravou o índice de mortalidade infantil. A infância tornou-se então “visível”, e reconhecido como problema a ser resolvido. “É então que as crianças transformam-se em ‘menores’, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes” (LEITE apud FREITAS, 1997, p. 18). Segundo Kramer (1995, p. 50),

A idéia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1857 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o primeiro Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situações de saúde e educação da população brasileira.

Contudo, o caráter assistencialista permaneceu e agora acompanhado ao sentido médico sanitário. Esses sentidos ainda se mostram motivo de luta, debates e embates nos tempos atuais. A superação desse modelo histórico foi registrado, ou documentado, a partir de 1940, quando da construção de políticas de Estado para a Infância. Criou-se o Departamento Nacional da Criança, pelo Decreto-Lei nº. 2.024, de 1940; o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941 (Decreto-Lei nº. 3.799); e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942.

Outro destaque foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, criada por meio da lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Assim, foi garantida atenção diferenciada às crianças sem distinção de sexo, raça, classe social. Além dos cuidados e preocupações com situações de

²Decreto-Lei no 5.452/1943, no § 1o do artigo 389.

risco, o Estatuto mudou o olhar sobre a criança: não mais como objeto de tutela, mas como sujeito de direitos. A partir da Constituição de 1988, que aponta para formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), revista em 2009, houve avanços significativos para a consolidação da Educação Infantil. Um deles foi a definição desta como primeira etapa da Educação Básica. Ora, compreende-se assim a importância desse objetivo uma vez que parece estranho uma pessoa começar sua vida educacional pela segunda etapa.

Considera a Lei (...) em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

A sociedade passa a exigir o que agora se considera como direitos legais. Arroyo (1994, p. 89) nos diz que:

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos, ela era simplesmente algo a margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerada sujeito quando chegava a idade da razão. A igreja, durante muito tempo, também pensou assim. Hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que a educação infantil como direito da criança somente acontece porque a sociedade conquistou, a partir de avanços e recuos, um sentido jurídico de consideração da criança e da infância consonante aos sentidos democráticos culturalmente aceitos atualmente. Nesse sentido, entende-se que a criança como um ser imaginativo, vive em seu tempo, partilha e cria histórias e culturas. A criança tem um lugar social, um lugar de sujeito de direitos, que legitima um papel político na escola, na vida, no seu lugar no tempo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil deixa claro, na introdução do seu primeiro volume, a importância de considerar diferentes formas de ver a infância, levando em conta o meio social em que a criança vive, as suas particularidades, sua história e cultura. Sarmiento (2003) comenta que a infância é sempre vista como um *déficit*, sempre comparada com o adulto. O que na verdade deveria ser visto apenas como diferença. O que ela ainda não sabe, não consegue, não faz, não a torna “menos”. Ela é o que é no seu tempo.

Na verdade, pode-se dizer que existem muitas infâncias. Cada tempo, contexto e cultura cria sua infância.

A educação nesse contexto tem, sobretudo, um caráter prático e social porque é o espaço em que a criança é um sujeito de direitos e deveres, ou seja, é um início do exercício da cidadania. E, como transmissora de história e cultura, garante a continuação, a transmissão, mas também, a transformação dos bens culturais. Nesse sentido, a educação tem, prioritariamente, um caráter humanizador. Fazendo uso das palavras de Mello:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação de crianças pequenas (...), pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (MELO, 2007, p. 85 ‘grifo da autora’).

Foi a partir dessa reflexão das diferentes concepções de infância ao longo da história – a longa duração de um sentido assistencialista, em que o adulto apenas cuida, transmite formas de fazeres e saberes e nas rupturas de sentidos da infância como sujeito passivo as transmissões, mas também produtores de um cultura própria – que a intervenção pedagógica deste trabalho foi planejada. Sem essa clareza de concepções, não se torna possível estabelecer estratégias de trabalho, nem o lugar a que se pretende chegar. Para Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 59)

A idéia da criança como sujeito de direitos, como cidadã, especificamente detentora de um conjunto de direitos de participação, os quais lhe conferem legitimidade para intervir nos assuntos relacionados com a sua vida, embora continue sendo muito pouco referenciada, é uma das principais conquistas que a convenção dos Direitos da Criança (CDC) acrescentou à concepção de uma infância activa e participativa.

Foi com essa criança detentora dos seus direitos, protagonista da própria história, que essa intervenção se debruçou analisando suas vivências no espaço, suas linguagens e a brincadeira.

UMA MISTURA PARA A INFÂNCIA: BRINCAR, PARTICIPAR E APRENDER

Uma das estratégias a serem utilizadas para a aplicação do projeto de intervenção foi a organização do espaço e do tempo. A organização do espaço foi pensada para promover as escolhas, diminuindo e até eliminando o tempo de espera. Encorajar escolhas contribui para a participação das crianças na prática, pois esta oferece, em particular, oportunidades para a independência e interdependência; oferece tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e para estabelecer conexões. Isto significou reconhecer que uma série de oportunidades e experiências devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças e para auxiliar as maneiras como elas aprendem e se envolvem umas com as outras e com os adultos.

Antes do período de intervenção notou-se que na sala havia pouco espaço para o grupo se mobilizar e as opções para as brincadeiras, embora os brinquedos estivessem ao alcance das crianças, eram determinadas pelo professor, nos intervalos das atividades propostas. (Registro de campo do dia 27.10.2011).

Cabe ressaltar que antes desse projeto, as crianças apresentavam sinais de ansiedade, esperando pela orientação do adulto para saber o que fazer e aonde ir. Na hora de atividades, todos estavam acostumados a fazer a mesma coisa e sempre juntos, e ao mesmo tempo. A sala possuía cinco mesas com cadeiras de forma que todas as vinte crianças pudessem sentar ao mesmo tempo. As crianças deviam esperar que todos terminassem o que estavam fazendo para que dessem continuidade à rotina da turma.

O desafio veio diante de uma questão fundamental que se coloca em discussão: a possibilidade de desenvolver a autonomia, a possibilidade de ser sujeito, de ser protagonista de seu próprio papel, com a mediação de um adulto experiente. Iniciou-se uma organização dos móveis da sala de forma que promovesse maior mobilidade das crianças. Das cinco mesas sobraram apenas duas, formando seis lugares. Logo, os trabalhos e atividades não podiam ser feitos mais por todos ao mesmo tempo. Em um primeiro momento, gerou insegurança, as crianças ficavam debruçadas sobre as que estavam trabalhando ansiosas por sua vez, com medo de não ter oportunidade de realizar os desafios. Pareciam condicionadas a serem conduzidas o tempo todo em uma mesma atividade. Aos poucos foram sentindo que havia outras possibilidades de participação em tempos diferenciados.

A participação das crianças inicialmente foi promovida a partir das escolhas realizadas no que se refere aos espaços e na construção de mobiliários. E foram visíveis as vantagens dessa participação, entre as quais, já destacava Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 64)

(...) a possibilidade de as crianças poderem, dessa forma, pensar criativa, crítica e autonomamente; aprenderem a trabalhar melhor em grupo, a expor as suas idéias clara e persuasivamente, e ainda a partilhar decisões e responsabilidades, contribuindo de forma decisiva para serem membros activos e responsáveis no seio da família, dos grupos de pares e da comunidade.

Essa era a criança que se pretendia descobrir, o ator principal da sua história e o sujeito da comunidade, da sociedade. Alguém que expõe sua opinião com a certeza de que será ouvido e respeitado, mesmo que, por decisão da maioria não possa ser atendido no momento, que descubra que nem tudo o que quer é realizável em uma coletividade.

Na roda de conversa perguntei sobre que tipos de “espaços” de brincar gostariam de ter na sala:

H: carrinhos

Professora: Apenas carrinhos? Ou com estradas, sinaleiros, como uma cidade?

C: uma cidade é legal!

L: eu quero bonecas!

M: tem que ter um carro bem grande, de entrar dentro.

Professora: mas aqui na sala? Será que não ocuparia muito espaço?

M: é aqui não dá. (Registro de campo do dia 2.9.2011).³

O espaço, que as crianças se apropriaram, foi realmente compartilhado, e deixou de ser uma imagem, um simples espaço e se transformou em lugar (Pinto, 2007), passando de imaginado a construído com a participação de todos. Criou-se um lugar de casinha, um lugar de jogos, uma cidade com carrinhos, um lugar para descansar e ler. As famílias puderam contribuir e atuar diretamente nessa construção.

Houve uma reunião de pais (...). A reunião continuou com esclarecimentos sobre o projeto de Intervenção Pedagógica proposto pelo curso, seu objetivo, sua importância como um todo para a Educação Infantil.

Em seguida explicou-se sobre o Projeto de Ensino/aprendizagem “Brincadeiras de ontem e hoje”, seus principais objetivos e ações planejadas. Continuando a reunião, explicitou-se a necessidade da participação da família através das pesquisas, da coleta de materiais e especialmente da organização dos espaços da sala e dos brinquedos.

Pais e mães se propuseram a colaborar: duas famílias para fazer mesa para casinha, poltronas e almofadas para o canto da leitura; outra a confeccionar com a participação dos avôs blocos de madeira para a oficina dos jogos; outras duas ofereceram tapetes para os cantos e as demais se dividiram entre os brinquedos que pretendiam doar. Mesmo estando no final do ano, sabendo

³ Nos registros desse artigo os nomes das crianças serão apresentados apenas com as iniciais para preservar as identidades.

que esse espaço deve ficar para o Maternal, os pais sentiram-se felizes em colaborar.

As crianças auxiliaram na construção de muitos objetos da sala como bancos, mesa, prateleiras. E assim o espaço foi se organizando, promovendo escolhas. (Registro de campo do dia 29.9.2011).

Torna-se imprescindível portando dizer que o espaço em si nada oferece sem as intervenções do professor, sem que este desempenhe seu papel de mediador instigando, registrando, percebendo, convidando. Assim como de nada serve o espaço organizado se quem determina o tempo e a hora de usá-lo continua sendo o adulto. Se a criança apenas explora nos intervalos de atividades propostas e no restante do tempo fica “sentada esperando os demais” para dar continuidade ao dia. Quando se diz que esse lugar deve promover escolhas significa que a criança protagoniza, ela entra e escolhe o lugar que atende sua necessidade imediata, é convidada a fazer alguma atividade que pode se realizar nesse momento ou um pouco mais adiante quando ela esgotou a brincadeira. Ela aproveita ambas as coisas sem ser prejudicada, arrancada do que lhe promove autonomia, do que a torna sujeito de direitos. Conforme dito anteriormente, é o que se pensa acerca da infância que determinará seu papel. É o respeito pela criança, conforme comenta Hoffmann e Silva (2001, p. 14)

Respeitar a criança é não limitar suas oportunidades de descoberta, é conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras, é procurar não fazer por ela, auxiliando-a a encontrar meios de fazer o que quer, é deixá-la ser criança. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações, deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando entender o significado de todas as suas ações.

O respeito pela infância torna o olhar mais sensível. Desta forma, ao se apropriar dos espaços agora organizados fez-se necessário que este contemplasse suas necessidades, não permitindo tempo ocioso e de espera, mas, ao contrário, um lugar que oportunizasse aprendizagens e desenvolvimentos. No entanto, não se confundiu tempo ocioso com o respeito pelo descanso e a lentidão sempre que necessário. Para Malaguzzi,

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente bonito, proporcionar mudanças, promover escolhas e atividades, e prover o potencial par estimular todo tipo de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. (apud KINNEY e WHARTON, 2009, p. 34)

Diante da liberdade para executar suas atividades, as crianças sentiram os lugares da instituição como parte de suas aprendizagens. Observa-se no relato a seguir: “Enquanto umas lavavam as mãos, outras já brincavam na caixa de areia e outras continuavam a pintar no painel de azulejo. A turma tem conquistado o direito de fazer as coisas a seu tempo” (Registro de campo do dia 28/9/2011). A postura e o modo de pensar das crianças mudaram a partir dessa intervenção pedagógica. Tornaram-se independentes. Sabem, no entanto, que não estão sozinhas, que o adulto as acompanha sempre para o que precisarem.

Para que os pequenos se organizassem melhor com as atividades e espaços fez-se necessário lhes mostrar como o dia podia ser organizado. Criou-se um cartaz com fichas em que as atividades possíveis do dia ficavam à mostra numa sequência. As crianças podiam novamente participar da organização cronológica do tempo através da organização do dia. O lanche significava a metade do dia e as noções de tempo foram divididas entre o que se fazia antes e depois dele. As crianças passaram a consultar esse cartaz e a conversar entre si sobre o que já haviam feito e o que ainda deveria se fazer.

O dia iniciou com a roda e a organização do nosso cartaz e do calendário. Coloquei todas as fichas no chão e fui questionando o que estávamos fazendo e as possibilidades do que faríamos a seguir. Preocupei-me bem em ressaltar o início, o meio (lanche) e o final. a turma está bem interessada e os vejo (hoje vi o P. e o H.) em momentos “conferindo” o cartaz para ver o que foi feito (das atividades). (Registro de campo do dia 18/10/2011).

A partir do momento em que passaram a consultar o cartaz para se organizarem, outro elemento foi inserido: o das fichas com significado “já fiz” e “ainda não fiz”. As crianças compreenderam e colocavam sob cada atividade a ficha correspondente, trocando-as ao longo do período conforme iam acontecendo. Minimizou a centralização do adulto, uma vez que se pode afirmar que “a organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança” (PINTO, 2007, p. 109). Ao contrário, o processo aconteceu com a mediação deste e trouxe novas perspectivas para as crianças, provocou **movimento** do seu pensamento. Para Mello (2007, p. 92),

(...) a organização adequada e intencional da atividade coletiva das crianças pequenas envolvendo a ajuda mútua e a colaboração – entre si, e entre elas e os adultos – estimula a tomarem determinadas atitudes morais por iniciativa própria. Essa formação de sentimentos morais estimula a criança a novos tipos de atividade cada vez mais complexos e socialmente mais significativos.

Sendo assim, enquanto brincavam, as crianças passaram a se organizar sobre o tempo de outras atividades que necessitavam ser executadas, também se responsabilizando por elas. Constata-se mais uma vez a função humanizadora da educação, oportunizando a potencialidade da pessoa de tornar-se humana por meio das interações com o tempo. Com esse espaço e tempo organizado e com a brincadeira mediando o cotidiano conseguiu-se evitar a fragmentação que a rotina normalmente impõe, fazendo paradas para se ensinar conceitos – postos muitas vezes já nas relações – fatiando o dia em partes menores para momentos de instrução. Evita-se principalmente o tempo de espera das crianças pelo término de atividades ou pela que virá, respeitando o ritmo individual.

É interessante o professor – e novamente fala-se disso – estar atento a sua prática, a sua intenção. Saber a razão da sua presença como adulto mais experiente. De acordo com Mello (2007, p. 91)

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave.

Implica que o professor precisa conhecer a criança e sua função predominante dessa idade, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal (ou iminente) e, mais ainda, reafirmando: defender sua concepção de criança, de infância e de educação, tornando adequada sua atuação.

Pode-se dizer que a atividade de brincar é a condição necessária para o desenvolvimento humano. Para a criança ela é a base, o alicerce desse desenvolvimento dado que é nessas relações que a possibilidade de tornar-se humana acontece. Logo, ela é também um direito da criança e deve ser promovida nas instituições educativas, uma vez que estas são o lugar privilegiado da infância.

Para Vigotsky (2008), a brincadeira é a atividade principal da criança nessa idade, e é aprendida. Não um fato natural adquirido hereditária e biologicamente. Portanto, quanto mais ricas forem as experiências e vivências das crianças, maiores serão as oportunidades de reproduzirem para si as qualidades especificamente humanas. Faz-se importante ressaltar que a brincadeira não é apenas fonte de prazer. Ela é uma possibilidade de aprendizagem por meio da representação de diferentes papéis. Existem outras atividades que podem dar satisfação para a criança e não são brincadeiras, como o uso da chupeta, por exemplo. No entanto, não se

pode negar como nela as necessidades da criança se realizam através do seu impulso afetivo. Para Leontiev (apud FANTIN, 2000 p. 89),

designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Na idade pré-escolar (que compreende a faixa etária de 3 a 7 anos, apresentada por Vigotsky, 2008), surgem os desejos não realizáveis de forma imediata, mas que permanecem como desejos. É possível que a criança queira andar a cavalo, por exemplo, mas pode não ser possível realizar naquele momento. Então ela “representa” a ideia de andar a cavalo e daí surge a brincadeira, compreendida como a realização desse desejo não realizável. A imaginação aparece então na consciência, antes ausente (na primeira infância), como uma atividade especificamente humana, a partir da memória que já possui. Por isso a brincadeira é a memória em ação, mais do que imaginação.

Na primeira infância, que compreende até três anos, a criança começa a explorar o objeto e brinca com o que ele representa, o objeto dando sentido a brincadeira. Nessa fase, é a imaginação que dá sentido ao objeto. Primeiro, o objeto deve ter alguma relação com o imaginado (não é qualquer objeto que serve como cavalo, mais algo que remete a isso, como um cabo de vassoura). Mais tarde, qualquer objeto serve para representar. E mais tarde ainda, não será mais necessário o objeto (pensamento abstrato). “Para a criança a palavra “cavalo”, atribuída ao cabo de vassoura, significa: “lá está um cavalo”, ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra.” (VIGOTSKY, 2008, p. 32).

As crianças pequenas generalizam os conceitos. Quando brinca de mamãe, por exemplo, ela trás uma generalização do que é uma mãe, das memórias de todas as mães que teve oportunidade de ver, conhecer ou conviver. Juntas, elas trocam essas generalizações, cada qual ampliando suas experiências. Vigotsky afirma a importância do outro para o desenvolvimento psíquico e da necessidade de tornar as experiências cada vez mais ricas:

Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social (...). A minha imaginação não funciona livremente,

mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alia tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade. (...) Há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação. (2009, p. 24-25)

Nas brincadeiras das crianças pequenas a situação imaginária é clara, mas, pode-se afirmar que as regras são ocultas. Por exemplo, quando a criança brinca de casinha como mãe, pai e filha, ela representa esses papéis seguindo as regras de comportamento de cada um. A mãe age assim, o pai de outra forma e a filha de outro jeito. Só mais tarde a imaginação deixa de transparecer, com as regras mais claras. É o caso dos jogos.

Resumindo, a brincadeira dá a criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança, que amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral. (idem, p. 33)

Se antes ela não distinguia a situação imaginária da situação real, agora, a criança o diferencia. A brincadeira, conforme Walter Benjamin, liberta: “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (2002, p. 85). Por isso, é possível entender o movimento das crianças do Maternal que, em todos os momentos querem “brincar” (de casinha, de jogos, de médico, de esconde-esconde, pega-pega). Lidam com a morte, com a frustração e vivem inúmeros papéis.

Nesse grupo de crianças, o que se observou no período de intervenção é que as brincadeiras não se esgotaram. Os pequenos conseguiram, a partir das interferências da professora, se organizar sozinhos, com as regras, com os materiais, nos espaços e nos tempos, criando novas situações a partir daquelas adquiridas anteriormente. Desse modo, a brincadeira de casinha de hoje está mais elaborada, com mais detalhes e influências de um e de outro, do que a mesma brincadeira de ontem.

Foi perceptível que a mediação docente nem sempre foi a presença mais importante. Nota-se no relatório da intervenção sobre uma brincadeira de dramatização realizada pelas crianças no parque:

Observei as crianças brincando no parque. Elas estão há dias envolvidas com uma representação em que dinossauros rex “matam”. E elas ficam lá, deitadas por longo tempo.

_ E como faz para ressuscitar?
_ Eu dou beijo _ J. mostrando como fazer a B. viver.
_ Não! É assim: ei, ei! – P. explicando que chama sacudindo o amigo.
Também fiquei com a impressão que minha interferência não foi bem vinda: uns ficaram envergonhados e saíram: outros me viram como intrusa e só continuaram a brincar depois que parei de perguntar e saí. (Registro de campo do dia 2/9/2011).

A organização dos espaços foi crucial para a descoberta da liberdade de brincar. As crianças da turma brincam o tempo todo com a autonomia de quem pode imaginar suas próprias brincadeiras. Quando convidadas a realizar outras atividades algumas desejavam ir imediatamente. Outras preferiam continuar brincando e fazer depois. Os momentos coletivos como o lanche, que precisa acontecer na escola em horários determinados, não geravam aflição porque estava visivelmente combinado no cartaz e havia segurança de que assim que terminassem, poderiam continuar a brincadeira, ou escolher outra.

O uso da palavra também foi determinante para essas crianças nas relações sociais estabelecidas por meio do brincar. A criança observa o outro e o imita constantemente, ampliando experiências, a fala, os conceitos e se apropria deles. Mas, ao imitar, cria outros elementos somando com sua própria experiência. Para Vigotsky (1998, p. 129)

No desenvolvimento da criança (...)a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia.

Muito da cultura que se vivencia e se produz é repassada através da palavra, cuja importância é crucial. “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (idem, p. 7). O trabalho, comentado pelo autor, é a atividade humana de brincar. A fala tem função primordial de comunicação nas relações sociais estabelecidas seja com o adulto ou entre as crianças. A fala inicia social e depois se desmembra em fala egocêntrica, quando a criança conversa consigo (geralmente em voz alta), em nível de pensamento; e em fala comunicativa, com os demais (adultos ou crianças). Durante as brincadeiras que aconteciam as crianças ainda intercalavam as duas falas.

As crianças não brincam mais apenas de casinha, de carrinhos, de bonecas. No contexto delas existe a televisão, o videogame e outras mídias. De onde trazem então as brincadeiras antigas como esconde, pega-pega? Conhecer a realidade vivida por avós e pais nesse âmbito das brincadeiras e dos brinquedos, promoveu um pouco do conhecimento da sua própria história e estabeleceu um vínculo geracional com o passado. Para Fantin,

Nessa busca pela historicidade é possível perceber como acontecem certas rupturas e como também se preservam determinados valores, costumes e comportamentos, num processo de aprendizagem e transmissão de conhecimento que conservam, de certa forma, o velho e também incorporam o novo, misturando a tradição e a ciência (2000, p. 72).

As crianças descobriram brincadeiras antigas e suas regras. Ao mesmo tempo recriaram brincadeiras. O velho foi restaurado e restabelecido ao seu tempo, conforme seu contexto e as vivências atuais das crianças. Desta forma, não foi apenas a experiência com o tempo cronológico que estava sendo aprendido, mas também o tempo histórico, a memória de um passado não vivido. Mas, é ainda a partir da cultura que se dá o novo. Partindo de suas experiências, a criança recria construindo e repetindo essa cultura por meio, especialmente, da linguagem. Quando brinca não é uma mera representação do que viveu. Ela decodifica, interpreta as informações criando novas situações. Como no exemplo citado em que usam o conhecimento dos contos de fada (a princesa morre e é acordada com um beijo), mas incluem elementos da cultura atual, dos desenhos que assistem de heróis e dinossauros, criando uma nova situação. É na brincadeira que se lida com o mundo e com os consumos culturais disponíveis, que as crianças se tornam protagonistas.

Os brinquedos e as brincadeiras foram aparecendo e trazendo construções e conhecimentos durante o projeto de intervenção. Por meio da pesquisa realizada com as famílias sobre o que brincavam na infância, as crianças decidiram com as professoras sobre quais brincadeiras queriam para brincarem e conhecerem. Uma delas foi a de esconde-esconde. Durante as conversas e conclusões sobre o projeto ficava claro que os pais se encantaram com a pesquisa e que muitos se preocuparam em contar e até brincar com os filhos, transmitindo esses bens culturais importantíssimos. P. comentou que “meu pai e minha mãe se divertiram tanto que até ficaram cansados.”

Durante o levantamento prévio sobre essa brincadeira (esconde-esconde), percebeu-se que pouco ou nada conheciam. Nos registros dessa experiência consta:

De acordo com a resposta do dia anterior, parece que pouco brincaram com esconde-esconde, mesmo assim, no momento de brincar, foi possível reconhecer elementos que a caracterizam como se, de alguma forma, tivessem visto a brincadeira acontecer. Embora, na maioria das vezes todos iam para o mesmo lugar e se preocupavam em não ver quem os procurava, e não em se esconder propriamente. (Fragmento do dia 5/10/2011)

As crianças possuíam hipóteses (ideias e opiniões do que seja) sobre a maioria das brincadeiras mais antigas que foram mostradas como passa anel, casamento atrás da porta, e dos brinquedos como carro de lata e cavalo de pau. Eram convidadas a brincar e a produzir esses materiais, **fazendo nos intervalos de suas brincadeiras**. Cabe ressaltar que, para Borba (2006), nesse processo do brincar, as crianças vão se constituindo protagonistas da sua experiência social. Elas organizam com autonomia suas ações, as regras, o convívio e as participações, afirmando-se como autoras da sua história e da sua cultura.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui pra expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, 2006, p. 41)

As observações sobre as crianças deixaram explícitas as mudanças sobre o que pensam de si, sobre a segurança de fazer escolhas, sobre o que conseguem fazer sem interferência ou com alguma mediação. Quando chegam à instituição guardam seus pertences e procuram entre os espaços o que mais lhe agrada para brincar. Participam da organização do dia como sujeitos, opinando, comentando e não como expectadores. O poder de fazer escolhas as marcou imensamente. Foi possível vê-las como protagonistas no cotidiano, argumentando seu ponto de vista. Quando se diz: “outra professora fará contação de histórias, quem quiser pode assistir”. E se vê alguns se dirigem para a atividade, outros continuando a brincar no parque ou na sala, percebe-se que respeitá-las mudou a postura dos professores e a ansiedade das crianças.

Paralelamente, as descobertas de sua capacidade de escolhas, de possibilidades, de liberdade, foram sendo descortinadas. As crianças discutem o que querem e o fazem com propriedade, utilizando a palavra para argumentar, convencer os adultos e os iguais que sua ideia se apresenta como melhor. Agora a sala ampliou-se para todo o espaço da Instituição. As mesas que saíram dali criaram um pequeno ateliê num espaço aberto para pinturas; quando se sente a necessidade de envolver a turma toda se usa as mesas grandes da área externa. Dessa

forma, a possibilidade de brincar e de se organizar está sempre presente. Todos os brinquedos estão disponíveis num grande espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do assunto tratado nesse texto fazem-se necessárias algumas reflexões finais sobre as questões acerca da organização do espaço e do tempo, da brincadeira e da fala como estratégias para a promoção do desenvolvimento do protagonismo infantil e, conseqüentemente, da participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil, dentro da perspectiva histórico-cultural.

A organização do espaço e do tempo com e para as crianças apresentou-se primordial e como possibilidade de escolhas, de interações, de mobilidade física. Possibilidade de afetividade e do brincar. A brincadeira, como fio condutor, provou-se realmente a atividade principal das crianças pequenas. Ela promoveu a independência e as aprendizagens juntamente com a fala que, as crianças fazem uso o tempo todo. Não é preciso silenciá-las. Ao contrário, não se subestima mais o uso dela.

Pelo brincar as crianças se sentiram livres para exercer a oportunidade de conquistar uma autonomia possível. Tornaram-se sujeitas, com direito a voz, a opinião e a participar. Quando se ressalta que as crianças agora fazem as atividades propostas pelo professor no intervalo de suas brincadeiras confere a mudança que o projeto causou na sala de aula, o valor que se dá ao espaço, a brincadeira e, sobretudo ao sujeito participativo, protagonista da sua história e da sua cultura. Ressaltando aqui a importância da concepção de infância que o professor acredita e defende.

O que se buscou nessa experiência foi a compreensão e possibilidade de mostrar que a organização do espaço libertou as crianças para que pudessem usufruir suas escolhas, suas possibilidades e seu tempo. Deu-se o início da transformação dos sujeitos em protagonistas. Sentiram-se valorizados e perceberam a possibilidade de **interagir realmente**.

Torna-se imprescindível, portanto, concluir que a formação do professor, com destaque para o conhecimento das concepções de criança e infância, de homem e sociedade, de educação e educação infantil fará a diferença no trato do cotidiano da Educação Infantil, valorando o sujeito em sua forma de pensar e expressar-se no que diz respeito à sua vida, como direito. Esse professor, com oportunidade de formações, como a aqui citada, que promove conhecimento, usará o respeito pela criança, a seriedade e o comprometimento para diferenciar sua prática, tornando-a, quiçá, comum na Educação Infantil.

O trabalho realizado mostra o CEI como um lugar de dignidade humana, através de uma prática pensada (práxis) possível a todos os professores, apresentando-se como uma política pública.

As crianças agora são vistas no cotidiano da instituição acompanhadas pelos adultos, mas não tolhidas pelas intervenções deles. Mas não necessariamente juntas, fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo. O que fazem sempre é brincar. Algumas param com as brincadeiras para ouvir uma história ou se aproximam conforme se encantam. Quando as atividades são propostas percebem se há como ser feito naquele momento ou continuam brincando sem ansiedade. Quando for possível a executam, uns demorando mais, outros mais rápidos, cada qual a seu próprio tempo. Fica claro, dessa forma, a possibilidade de torná-la participante do cotidiano da instituição, respeitando-a, vendo-a como sujeito de direitos: de falar, de aprender, de brincar, de ter seu tempo e seu lugar.

Cabe salientar que as mudanças, a partir desse trabalho, passaram a ocorrer em toda a instituição. A “Semana da Criança”, por exemplo, foi pensada com a participação e escolhas das crianças somadas aos interesses da instituição. As primeiras entenderam que nem sempre é possível em um coletivo ter o atendimento de todos os seus desejos e os adultos entenderam a oportunidade de organizar momentos com e para as crianças, pois estas deram muitas ideias produtoras de uma cultura escolar mais infantil. A experiência de um consenso foi uma aprendizagem para adultos e crianças.

Os discursos contemporâneos acerca da infância direcionam um fazer educativo para este fim, o da criança sujeita de direitos, que pode e deve usar a palavra e ser ouvida ao mesmo tempo em que deve ouvir o outro e negociar possibilidades. Assim se promove a educação e se constrói a cidadania na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar: a família. Ao esposo dedicado que pacientemente abriu mão dos finais de semana, aguentou choros, ouviu histórias e foi incansável no seu apoio. Aos filhos que se preocuparam e cuidaram para que o tempo fosse usado adequadamente e não cobraram, apenas ofereceram seus ombros. À Instituição (CEI Girassol) que acolheu o projeto, apoiou, opinou e foram amigos de toda hora. Ao MEC e à UFSC, pela oportunidade de um estudo de qualidade. Aos formidáveis professores que promoveram novos olhares e à Solange Coral pelo apoio às turmas e pela parceria. Por último, e não menos importante, à orientadora Raquel Alvarenga pela paciência, persistência e pelo crédito dedicado a esse trabalho.

USUAL DAYS OF AN INFANT EDUCATIONAL INSTITUTION:

Where is the subject that used to be here?

Abstract: This article reflects on the possibility that children begin to be protagonists in infant daily education. It is a synthesis of ideas built from the project of Joinville's Municipal Centre of Children Education during the course of Specialization in Child's Education of the Federal University of Santa Catarina with children aged three and four years old. Articulates with some discussions of theoretical that had devoted their studies to the study of games, the organization of space and time and participation of children in relation to its own history in the institutions. Another relevant aspect in the article is the reflection on the concept of childhood, children, education and how these conceptions interfere with the teacher's practice.

Key-words: Infant education. Politics to childhood. Citizens subjectivities.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. *Anais*. Brasília: MEC, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari; São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. Coleção Espírito Crítico. 176 p.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser estar no mundo. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-45

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*: CEB n. 22 de 17/12/1998. **Disponível em** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > **Acesso em 2/8/2011.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*: Lei 9.394 de 20/12/1996. **Disponível em** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > **Acesso em 2/8/2011.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil*. Volumes 1 e 2. Brasília: 2008. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmem. KAERCHEER, Gládis E. (org). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p.

FREITAS, Marcos Cezar (org). *Historia social da infância no Brasil*. Cortez: São Paulo, 1997. 336 p.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. da (coord.). *Ação educativa na creche*. 5 ed. cadernos Educação Infantil 1. Mediação: Porto Alegre, 2001. 61 p.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 120 p.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. Cortez: São Paulo, 1995. 140 p.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 25, n1, jan/jun 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007. p. 83-104

PINTO, Maria Raquel B. tempo e espaço escolares: o (dês)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema & CARVALHO, Diana C. de. (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. p. 91-115. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SARMENTO. Manoel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Caderno de Educação; FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul/dez 2003.

_____. ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema & CARVALHO, Diana C. de. (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

_____. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social*(Programa de engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zóia Prestes).

_____. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 136 p.