

**Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro**



**Florença Sharp Mazza**

**Espaços de Educação Infantil: lugar de  
brincar ou de cumprir tarefas? O que  
dizem as crianças sobre a escola**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Coordenação Central de Extensão  
Curso de Especialização em Educação  
Infantil: Perspectivas de Trabalho em  
Creches e Pré-Escolas**

**Orientadora: Silvia Neli Falcão Barbosa**

**Rio de Janeiro,  
Setembro de 2017**

**Pontifícia Universidade Católica**  
do Rio de Janeiro



Florença Sharp Mazza

**Espaços de Educação Infantil: lugar de  
brincar ou de cumprir tarefas? O que  
dizem as crianças sobre a escola**

**Monografia apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Especialista em Educação Infantil.**

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

Rio de Janeiro,  
Setembro de 2017

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família, aos professores que marcaram minha trajetória, ao meu parceiro de todas as horas, Cadu, e às crianças que, diariamente, me ensinam e me estimulam a ser uma pessoa melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todo o corpo docente do Curso de Especialização Infantil da PUC-Rio, em especial à minha orientadora Silvia Néli Falcão Barbosa, pela sensibilidade e paciência e, em especial, pela oportunidade de debater sobre a infância e as angústias de quem lida com crianças diariamente. Gostaria de agradecer ainda à minha turma, pela acolhida e pela troca de experiências tão enriquecedora neste um ano e meio de convivência.

## RESUMO

Este trabalho se propõe investigar o sentido que as crianças dão para as creches e escolas. Em sua opinião, para que elas vão às instituições de Educação Infantil? Ao longo do trabalho serão apresentadas algumas concepções de infância desenvolvidas desde a Era Moderna, bem como teorias que sustentam minha prática na área da Educação Infantil. A partir destas análises, fui a campo ouvir o que têm a dizer as crianças sobre a escola, sempre as considerando sujeitos produtores de cultura. Por fim, serão levantadas questões relevantes para futuras reflexões sobre o cotidiano nas creches e pré-escolas, além de algumas sugestões para tornar o dia a dia das crianças nestes locais mais alegre e criativo. A principal questão a ser respondida por este trabalho é: o que dizem as crianças sobre os espaços de Educação Infantil?

**Palavras chave:** criança, concepção de escola, construção de subjetividade.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Criança sempre foi criança?.....</b>	<b>9</b>
<b>3 Escola: espaço de autoria.....</b>	<b>13</b>
<b>4 Dando voz às crianças.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 “Venho para a escola para fazer bagunça”</b>	
<b>4.2 Escola: lugar de prazer ou de dever?</b>	
<b>4.3 “Gosto de encontrar os amigos”</b>	
<b>4.4 A escola que cansa</b>	
<b>5 Considerações finais.....</b>	<b>24</b>
<b>6. Bibliografia.....</b>	<b>26</b>

## 1. Introdução

A criança como sujeito produtor de cultura deve ser o centro de toda a política e elaboração de proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Mais do que uma crença, ou uma corrente defendida por parte dos profissionais que atuam nessa área, esse direito está na letra da lei, assegurado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009 e de caráter mandatório (BRASIL, 2009).

No entanto, na prática, o que se vê é que boa parte das rotinas e dos currículos elaborados nas escolas é feita de forma quase que automática, sem a escuta dessa criança, sem o olhar para essa criança. Chamadinhas, rodas de conversa, leitura de histórias e horários fixos para determinadas atividades – como banho, almoço e até mesmo o sono – são repetidas *ad nauseam* nas creches e pré-escolas “porque sempre foi assim”, quando questionadas.

Mas e as crianças, que são capazes de perder minutos a fio observando uma planta, seguindo uma formiguinha e criando teorias interpretativas para responder a seus porquês: será que elas veem sentido no que é feito no seu cotidiano? Em sua opinião, para que elas vão à escola?

Dar voz a essas crianças, saber o que anseiam e esperam das horas em que ficam na creche e/ou pré-escola, questionar essas práticas e teorizá-las é fundamental para um trabalho de qualidade nas instituições. Aliás, as mesmas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil determinam que a instituição que atende crianças de 0 a 5 anos deve organizar o seu currículo com a participação delas.

É nas horas em que passa na creche que a criança “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p.1). É tempo de extrema importância para a sua formação pessoal. É tempo, sobretudo, de ser feliz.

Apesar de meu encantamento pelas crianças ser antigo, minha chegada à área de Educação Infantil é recente. Jornalista de formação, trabalhava há mais de 15 anos na área de Comunicação, mais especificamente em jornalismo impresso e sites de cultura. Apesar de ter construído uma carreira sólida como repórter, há tempos andava inquieta em relação à profissão: sentia que estava em uma zona de conforto, que já não tinha tanto interesse pelo Jornalismo como antes, que meu trabalho já não fazia tanta diferença.

Diante da minha antiga curiosidade pelas crianças, em 2016 me matriculei na pós-graduação em Educação Infantil da PUC-Rio e, quando vi, estava apaixonada pela área. Por

seus temas, por seus teóricos e, principalmente, pelo o muito que ainda temos que estudar e descobrir sobre as crianças. Decidida a mergulhar nesse universo, consegui um estágio em uma instituição privada de Educação Infantil, na Zona Sul do Rio de Janeiro, e acabei pedindo demissão do meu antigo emprego, em um jornal de circulação nacional no qual trabalhava desde 2009.

O contato diário com as crianças me trouxe enorme alegria, mas, como acontece com muitas professoras (novatas e experientes), grandes angústias. Presos a rotinas engessadas, será que os pequenos são felizes na escola? Será que entendem por que estão lá? Será que o que eu começava a ver na prática era a escola na qual eu acredito: espaço de construção de subjetividade, de formação de cidadãos críticos e questionadores?

Foi por isso que eu decidi colocar as crianças no centro da minha pesquisa. Esta foi a razão para entrevistá-las e ouvi-las. O propósito desta monografia é tentar descobrir qual o sentido que as crianças dão para as creches e pré-escolas. A metodologia usada, inicialmente, foi a de observação. Nas minhas primeiras idas à escola fiquei apenas de longe, tentando entender a dinâmica das crianças e suas inter-relações. Com base no conceito de exotopia, de Bakhtin<sup>1</sup>, procurei sair do lugar de pesquisadora e me colocar no lugar das crianças, para entender aquele ambiente sob sua ótica. Em um segundo momento, voltei ao papel de pesquisadora e optei pelas entrevistas com enfoque qualitativo, em grupos de três a quatro crianças por vez.

O primeiro capítulo deste texto se debruça sobre a concepção de criança que se teve ao longo dos tempos, desde o surgimento do conceito de infância, na Era Moderna. O segundo capítulo trata de ideias que sustentam a minha prática, fala sobre a escola na qual acredito. E o terceiro capítulo traz os principais trechos da pesquisa de campo, na qual o texto dá voz às crianças. A pesquisa foi feita em uma instituição particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Além das visitas de observação, entrevistei oito meninos e seis meninas (um total de 14), de 4 a 7 anos, em rodas de conversa.

---

<sup>1</sup> O conceito foi discutido em sala de aula a partir do texto “A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana”, de Solange Jobim e Souza e Elaine Deccache Porto e Albuquerque (2012)

## 2. Criança sempre foi criança?

Não é preciso ter filhos, ser professor ou conviver diariamente com crianças para se espantar com as perguntas e as respostas que as elas costumam “sacar da manga” quando estão conversando, seja entre seus pares ou com os adultos. E também, não raro, são ouvidos comentários sobre como os pequenos parecem “estar cada vez mais espertos e inteligentes”. Será? O que sabemos hoje é que as crianças são sujeitos únicos, com “desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilham-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se” (RINALDI, 1999. p. 114). Para Kramer, qualquer profissional ligado ao estudo da infância deve conceber a criança “na sua condição social de ser histórico, político e social” (1996, p.13), produzida *na* cultura e produtora *de* cultura. Elas devem ser, portanto, não apenas o fim de nosso trabalho, mas o ponto de partida do mesmo.

Mas nem sempre foi essa a concepção que se teve da criança e da infância. Aliás, o conceito de infância é relativamente novo: ele data, segundo Philippe Ariès (1978), da Era Moderna, quando surgiram a burguesia e os núcleos familiares. Na Idade Média, as crianças eram vistas e tratadas e como pequenos adultos (vestiam-se, inclusive, como eles) e, por volta dos sete anos eram encaminhadas a outras famílias para que pudessem aprender trabalhos e ofícios. Muita delas nem viviam até lá devido à alta taxa de mortalidade infantil. Às crianças, portanto, não eram dedicados muitos cuidados e afeto. A infância era “mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ARIÈS, 1978, p.85).

À medida que houve mudanças nas formas de organização social, nas relações de trabalho e, nas próprias famílias, mudou-se também o papel que as crianças passaram a exercer na sociedade. Em seu livro “História social da criança e da família”, Ariès (1978) se dedica a analisar as representações das crianças nas obras de arte através dos tempos e observa que foi a partir do século XVII que os retratos de família começaram a se organizar em torno da criança – ela passou a ser o centro da composição.

Ariès destaca, no entanto, que na Era Moderna duas atitudes contraditórias diante da infância surgiram simultaneamente: a de “paparicação”, que via os pequenos como seres ingênuos, inocentes, como “anjos”; e a outra, que partia do pressuposto que a criança era um ser incompleto, imperfeito, que precisava ser “moralizado” pelo adulto. Originalmente, o sentimento de paparicação surgiu entre as mulheres, mães ou amas, encarregadas de cuidarem dos pequenos, mas estendeu-se a todos, inclusive aos

integrantes das classes populares. Já entre os moralistas e os educadores do século XVII, nascia outro sentimento em relação à infância e à criança

que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIÈS, 1978, p.104).

Na concepção desses eclesiásticos e homens da lei, as crianças eram frágeis criaturas que precisavam ser preservadas e disciplinadas. Um sentimento que surgiu fora dos núcleos familiares, inicialmente, mas que acabou por eles incorporado. E, as escolas surgidas no início dos tempos modernos, eram o meio de isolar “as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las” (ARIÈS, 1978, p.107).

Os textos de Ariès nos levam a concluir que a ideia que se tem de infância nem sempre existiu, e mais, nem sempre foi a mesma. Mas essa concepção, surgida na Era Moderna, ainda via a criança como um filhote do homem, inacabado, que precisava ser preparado para uma atuação futura. A criança, portanto, não era vista como um sujeito produtor de cultura.

Essa ideia se universalizou até o início do século XX, quando pensadores de diversas áreas começaram a fazer reflexões críticas sobre a Modernidade e, aos poucos, uma nova ótica sobre a infância surgiu: a que dá à criança papel de destaque na humanidade, “fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la” (KRAMER, 1996, p.29). O sociólogo e filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) foi um desses críticos: em suas obras, ele descreve como a criança, indivíduo social, vê o mundo com seus próprios olhos:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra a sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibilômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador (BENJAMIN, 1987, p.39).

Como bem descreve Benjamin, a criança vê o mundo de um jeito único. Ela se prende às minúcias, aos detalhes, a fatos e coisas muitas vezes imperceptíveis aos adultos. Seu mundo é único.

Ao analisar a obra de Benjamin, Solange Jobim e Souza ressalta que o filósofo alemão enxerga a criança como parte da cultura e produtora de cultura:

Benjamin (...) mostra-nos, também, com grande sensibilidade e beleza como os objetos se tornam para ela um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções. O sensorial, frequentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula as diferenças entre objetos inanimados e seres vivos (...) Invertendo a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo que é abandonado pelos mais velhos. Aprende a fazer história do lixo da história” (JOBIM E SOUZA, 1995, p.149).

Ou seja: diferentemente do ser em maturação, do adulto que virá a ser um dia, esta criança já é. Ela vê o mundo de forma diferente do adulto e, com o seu olhar particular sobre ele, produz a sua cultura.

Essa capacidade de se entreter com os detritos documentada por Benjamin – e que também não deixa de ser uma crítica à “pedagogização” da infância – fica clara neste trecho de “Rua de mão única” (1987), em que o filósofo atesta que elucubrar sobre a fabricação de objetos e brinquedos apropriados para a criança é “tolice”:

Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-nos de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si (BENJAMIN, 1987, p.18).

Para Benjamin, portanto, a infância remete “à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura” (KRAMER, 1996, p.36). Ou seja, para Benjamin, o que move a criança é o seu interesse pela escavação, pela descoberta. Mas será que nas escolas as crianças são vistas dessa forma: como seres capazes de criarem relações, de criarem um universo próprio? Será que a escola entende e respeita a visão única de mundo da criança ou a transforma numa mera executora de tarefas? Será, enfim, que as crianças se reconhecem em suas produções?

Mas a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar, que permite várias possibilidades de leitura das teorias desenvolvidas sobre elas. Da área da sociologia, vale destacar outra importante contribuição: as teorias sociológicas sobre a infância defendem que o desenvolvimento social infantil não deve ser considerado unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos de adultos pela criança.

A socialização é também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. “O que é fundamental para esta visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p.31).

Em seu livro “Sociologia da infância”, Corsaro (2011), propõe a noção de reprodução interpretativa, que abrange os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade. Ou seja, mais do que simplesmente internalizar a cultura do mundo adulto, as crianças são capazes de contribuir ativamente para a produção e mudança culturais. E, na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, “as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (*idem*, p.36). Para Corsaro, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e estudo por si (CORSARO, 2011, p.53).

Corsaro conclui que a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a “levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p.56).

Levar as crianças a sério. Ouvi-las. Dialogar com elas. Será que isso tem acontecido nas creches e pré-escolas? Será que as rotinas são organizadas tendo como objetivo final a criança, o professor ou as famílias?

Para pensarmos em alternativas,

é preciso afastar-se de um olhar adultocêntrico e considerar as crianças como produtores de cultura e, para isso, é preciso questionar quem está no centro do processo que rege a educação infantil: a criança e suas interações ou o professor e seus conteúdos? (TIRIBA, BARBOSA e SANTOS, 2013, p. 288).

O próximo capítulo tratará de ideias que sustentam a minha prática, entre elas, a filosofia praticada nas escolas públicas de Reggio Emilia, na Itália, e alguns conceitos do psicólogo russo L. S. Vigotski.

### 3. Escola: espaço de autoria

Minhas lembranças de escola são as mais doces possíveis. Frequentei uma única instituição (privada), no Rio de Janeiro, desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio. A escola para mim sempre foi um ambiente acolhedor, uma espécie de segunda casa, onde me sentia livre e segura ao mesmo tempo.

Lembro dos banhos de mangueira no jardim de infância (assim eram chamadas as turmas dos mais novos, nos idos dos anos 1980); das primeiras professoras, das brincadeiras que fazíamos no pátio e nas salas. Lembro das “aulas” de música e de artes, onde tínhamos liberdade para criar canções, tocar instrumentos variados, deixar correr livre a imaginação nos trabalhos com argila e tinta guache.

Ali, naquele lugar, eu formei muito da minha personalidade, aprendi a questionar ideias, a defender minhas opiniões, a tolerar as diferenças. E construí amizades sólidas, que me acompanham até hoje. Meus anos de escola – especialmente até a alfabetização – foram alegres, cheios de cor e de vida, como acredito que devem ser para toda e qualquer criança.

Na minha concepção, a creche e a pré-escola devem ser o lugar de construção da subjetividade. É onde a criança deve ter espaço para deixar sua imaginação voar, onde terá tempo e liberdade para criar. Nas instituições de educação infantil, a criança deve ter a chance de experimentar diversas atividades e escolher quais despertam o seu interesse. É onde encontrará espaço para dialogar, para ser ouvida, para expressar suas opiniões, questioná-las e até, quem sabe, mudá-las.

Eu encontro em Reggio Emilia, na Itália, um exemplo da escola em que eu acredito: nos colégios de lá, encontra-se um ambiente em que o diálogo predomina, um ambiente dotado de princípios éticos, estéticos e políticos. Lá, a escola é para todos e feita por todos, com ampla participação da comunidade nas tomadas de decisões. As escolas em Reggio

são parte de um sistema público que tem lutado para combinar o bem-estar das crianças e as necessidades públicas das famílias com os direitos fundamentais à infância. Essa abordagem combina os conceitos de serviços sociais com os da educação, já que não os vimos como antíteses (RINALDI, 1999, p.114).

Em suas 33 escolas públicas, a opção em Reggio é pelo reconhecimento dos “recursos e potencialidades sempre inéditos nas crianças durante a primeira infância” (RINALDI, 2012, p.16). Lá, os pequenos são vistos como agentes de mudança e de

transformação e constroem uma autonomia criativa. Em Reggio, a criança é a protagonista – junto com os professores e com as famílias – do processo educativo. Sua curiosidade espontânea é elevada ao nível mais alto, e elas participam ativamente de todo o projeto educacional. A crença é a de que “todo o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo” (RINALDI, 1999, p.116), ou seja, a partir da construção da subjetividade.

A liberdade dada à criança em Reggio é expressa na flexibilidade do planejamento feito pelos professores. A qualquer momento da elaboração de um projeto, se surge um questionamento por parte de uma das crianças ele imediatamente é incorporado à discussão e seus desdobramentos são levados adiante. É o chamado “currículo emergente”<sup>2</sup>, uma prova viva de que não há engessamento, prova de que o inesperado é mais do que bem-vindo, é reconhecido, é de suma importância.

Lá, a criança cria, toma as rédeas do currículo, ganha protagonismo na execução dos projetos e lhe é dado todo o tempo necessário para investigá-los, desenvolvê-los. Em Reggio, a concepção de criança é a mesma que eu defendo: a de uma criança inteligente, que atribui “significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores” (RINALDI, 2012, p. 39 e 40). É a mesma concepção defendida por Benjamin: a da criança que vê as coisas com um olhar único, que atribui significado aos objetos, que cria relações entre eles, que cria coleções. Essa criança de Benjamin encontra espaço em Reggio Emilia para criar, para imaginar, para ser sujeito produtor de cultura.

O papel da família nesta construção de conhecimento é fundamental. Em Reggio, a família é vista como uma unidade pedagógica que não pode estar descolada da escola. E o professor, mais do que um transmissor de conhecimentos, exerce um papel de observador. Ele escuta a criança, mais do que fala. Ele deve estar “presente sem ser intruso” (RINALDI, 1999, p.117), intervindo, ocasionalmente, para provocar as crianças e apoiar o conflito produtivo entre elas. Tanto os professores quanto os pais são vistos como referências pelas crianças.

Outro aspecto interessante da rotina de Reggio é a forma como as crianças são divididas em pequenos grupos para trabalhar. As escolas de lá rompem com a tradição didática e acreditam na aprendizagem em grupo. A ênfase da abordagem educacional é colocada sobre “cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais” (*idem*, p.116). Nos colégios de

---

<sup>2</sup> RINALDI, Carla. 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, pp. 113-122

Reggio Emilia, “o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros” (...) “É um lugar de aprendizado comum sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação” (RINALDI, 2012, p.38 e 39).

Rinaldi (1999) defende ainda que além de agentes ativos de sua socialização, as crianças desenvolvem estruturas mentais a partir dessa interação social. Para ela, existe “uma forte relação de causa e efeito entre o desenvolvimento social e o cognitivo” (*idem*, p.117).

Esta importância dada às relações sociais aproxima Reggio da perspectiva da psicologia histórico-cultural, que defende que a cultura é elemento central do processo de formação do sujeito. O psicólogo russo L. S. Vigotski (2003) afirma que desde que nasce a criança é inserida na cultura por meio daqueles com quem convive e que cuidam dela. Para Vigotski, existe

um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 2009, p.58).

O aprendizado, para Vigotski (2003), se dá a partir do contato do indivíduo com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas, ou seja, inclui a interdependência entre os indivíduos. Uma vez adquirido o aprendizado, processos de desenvolvimento interno são despertados, possibilitando o desenvolvimento, pois os processos de desenvolvimento “não coincidem com os processos de aprendizagem, ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (p. 118). Para Vigotski, as crianças apresentam diferentes níveis de desenvolvimento: há atividades que são capazes de fazer sozinhas (nível de desenvolvimento real); há outras que conseguem fazer com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outras crianças que já tenham esta ou aquela capacidade (nível de desenvolvimento potencial); e outras atividades que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas que pode vir a conseguir se receber instruções de outra pessoa (zona de desenvolvimento proximal, aquilo que está em processo de maturação).

O mais importante a se destacar aqui é a importância dada por Vigotski à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, pois

o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2009, p.62).

O próximo capítulo trará alguns diálogos colhidos durante a pesquisa de campo e estabelecerá relações entre as falas das crianças e as teorias aqui mencionadas.

## 4. Dando voz às crianças

Acreditando que a escuta das crianças é a base para novas propostas e caminhos na Educação Infantil, fui a campo ouvir o que elas tinham a dizer sobre a escola. A pesquisa foi feita em uma instituição particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Além das visitas de observação, na qual eu assistia de longe às atividades das crianças, também foram feitas entrevistas com 14 crianças, (oito meninos e seis meninas), de 4 a 7 anos, em rodas de conversa. A instituição tem 57 crianças de 4 meses a 3 anos matriculadas no que chama de Creche; e outras 66 na Pré-escola, com idade entre 3 e 7 anos. O horário é das 13h às 17h30, porém os pais podem deixar os filhos na parte da manhã, quando as crianças ficam apenas na recreação.

As entrevistas foram feitas de manhã, justamente neste momento chamado de recreação, quando as crianças ficam divididas em mesas diversificadas. Obtive a autorização da escola para conversar com as crianças e até mesmo gravar as entrevistas. No entanto, o combinado foi o de que preservaria as suas identidades. Por isso, optei por usar nomes fictícios para identificá-las no texto, como garantia de manter o seu anonimato.

Iniciava sempre meu contato com as crianças explicando que estava ali pesquisando sobre elas e sua relação com a escola, que queria saber “para que elas iam à escola”. O sentimento predominante era a curiosidade, algumas até revelavam certa desconfiança, mas nada que não se dissipasse depois de algum tempo de conversa.

Eu que sempre entrevistei adultos em minha carreira de repórter, volta e meia era surpreendida pela espontaneidade com que as crianças respondiam às minhas questões. Mas, apesar de dizerem tudo o que pensam, essas crianças raramente apresentavam em suas respostas o pragmatismo dos discursos adultos a que eu estava acostumada. Era preciso estar atenta às entrelinhas.

Em certos momentos, tinha dificuldade de me aproximar delas e contava com a ajuda das outras crianças, que estimulavam um amigo mais tímido a responder as minhas questões. Em todo o tempo, porém, eu ouvia essas crianças sob a perspectiva de que elas são produtoras de cultura. Crianças que têm algo a dizer.

#### 4.1 “Venho para a escola para fazer bagunça”

Em uma roda de conversa, no pátio, me aproximo de Tiago, de 5 anos, e de Arthur, de 4 anos. Converso com ambos simultaneamente, e deixo que respondam às minhas perguntas intercaladamente, como numa conversa informal.

Pesquisadora: Para que você vem à escola?

Tiago: Para fazer maluquice, ué?! Tipo cocô sem calça. Venho para fazer bagunça. Eu sou uma bagunça.

Arthur: Eu venho brincar. O que mais gosto é de brincar de mercado (mostra o brinquedo que simula um supermercado). Gosto de transformar esses brinquedos (em outras coisas)...

Tiago: O que eu mais gosto é de fazer bagunça, maluquice. E de bingo. Porque no bingo você tem de achar as coisas e eu gosto de achar.

Arthur: Eu não gosto de bingo, porque bingo é de adivinhar.

Tiago: Eu gosto desta escola porque tem aula de música aqui. E eu gosto de aula de música. (Tiago faz uma pausa e fala um segredo no ouvido de Arthur. Os dois riem.)... às vezes, eu também vou fazer aula de inglês na escola. Você está escrevendo o que eu estou falando? (Tiago para de falar e espera a resposta da pesquisadora. Depois, se distrai com um brinquedo).

Nas primeiras respostas, fica nítido que os meninos veem a escola como um lugar de brincar, de fazer bagunça, enfim, de ser criança. Mas Tiago também deixa a impressão de que, para ele, a escola, lugar repleto de normas e combinados, é também espaço de transgressão.

Em meu terceiro dia no colégio, converso no pátio com Valéria, de 6 anos, e Juliana, de 7 anos. A afirmação de Valéria, ao falar do seu brincar, mostra o potencial criativo das crianças, o quanto a sua imaginação vai longe.

Valéria: O que a gente mais gosta é de brincar de “aventureira”. A gente finge que este colar tem poderes e abre todas as portas. A gente também gosta de conversar... depois que começa a conversar não quer parar mais. O que eu menos gosto é de ficar de castigo, porque aí não pode fazer nada, é um tédio.

O discurso de Valéria nos lembra o conceito de Benjamin da criança caçadora, escavadora, que vê o mundo de um prisma diferente. E também nos dá uma ideia da importância de a escola ser o ambiente propício à imaginação. Vigotski (2009), em seus estudos, falou muito sobre a imaginação, base de toda atividade criadora.

A criança, diante da tensão entre o tempo dela, individual, e o tempo escolar, coletivo, se envolve num mundo ilusório e imaginário, no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados: a brincadeira. Nesse contexto, aparece a imaginação, um processo psicológico novo para a criança que, para Vigotski, surge da ação – assim como todas as funções da consciência (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p.271).

A brincadeira de Valéria sobre o “colar que abre todas as portas” ainda me leva além: seria esta uma metáfora para um desejo de liberdade? Que portas seriam essas que ela e sua amiga desejam abrir? Portas para uma escola sem amarras, sem castigo, sem tédio?

Nesses depoimentos, fica clara a importância do brincar para a criança, não só pelo prazer, mas pela gama de possibilidades que esta atividade dá aos pequenos. O brincar é imaginar, é criar, é produzir cultura. “Pensar a brincadeira como eixo para o currículo é dar espaço para o inusitado quem vem da criança” (GUIMARÃES, GUEDES e BARBOSA, 2013, p. 252).

#### **4.2 Escola: lugar de prazer ou de dever?**

Apesar de o brincar aparecer nas respostas das crianças, o estudar e certas “obrigações” de aluno já surgem no discurso das crianças, mesmo das menores. No meu primeiro dia de observação na escola, me aproximo de Thaís, de 5 anos, e de Júlia, também de 5 anos, que brincavam no pátio.

Thaís: Venho para escola estudar e aprender a ler. Aprendo os sons...

Pesquisadora: Sons?

Thaís: Sim. Sabe o som do S? “ssssssss”. O som das letras. Tem também dever de casa, livro de Matemática. Eu gosto. Gosto de estudar para aprender. Se a pessoa não aprender, fica boba.

Mas será que só se aprende quando se estuda? E quando se brinca, não se aprende? Além de Júlia e Thaís, Michele, também de 5 anos, está na roda de conversa. Mas ela se sente acanhada pela minha presença, não responde às minhas questões. Quando indagada por Thaís, Michele entra na discussão:

Michele: O que eu mais gosto na escola é de fazer bagunça e de ficar de folga, de tirar férias. Odeio o dever.

Em outra ocasião, numa mesa de brincadeiras diferentes, Miguel, de 6 anos, também fala dos deveres.

Miguel: Venho para cá (para a escola) para brincar e estudar. Mas o que eu mais gosto de fazer é estudar. Aprendo Matemática, faço pesquisa, tenho aulas de Inglês.

Pesquisadora: E por que você gosta de estudar?

Miguel: Porque sim. É... estou na dúvida. Mas é porque eu acho legal. A gente tem até dever de casa. E isso é legal.

Michele: Eu não gosto de fazer dever. É chato, não posso ver TV.

Miguel: Preguiçosa.

Em outro momento, na sala, enquanto as crianças brincam com jogos numa mesa, puxo conversa com Júlia e Daniel, ambos de 5 anos, e Paulo, de 6 anos. E suas falas deixam nítida a dicotomia que existe entre o brincar e o estudar/aprender, a dicotomia entre o que acontece no pátio e na sala de aula.

Júlia: Eu brinco muito aqui na escola e eu gosto. Aprendo a fazer desenho, colagem com forma.

Daniel: Eu também venho para brincar e estudar. O que eu mais gosto é de brincar de fantasia, porque eu adoro os super heróis. Gosto de todos, menos do Hulk.

Paulo: Eu já aprendi muita coisa nesta escola. A ler, Matemática... tudo o que se aprende numa escola só. Mas eu não gosto da parte da sala.

Pesquisadora: Por quê?

Paulo: Porque é chato, tem que ficar estudando. Eu gosto é da parte do pátio, porque a gente pode brincar à toa.

Fica, claro, para mim, que a escola precisa urgentemente trazer o lúdico para o aprender. E mais o que isso: precisa entender o brincar como forma de aprendizagem. Ao analisar as brincadeiras das crianças pré-escolares, Corsaro (2002) afirma que as crianças produzem atividades de “faz de conta” para entender o mundo, mas, elas “não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta” (p. 115). Elas reproduzem, mas também produzem cultura.

Vigotski também defende que a brincadeira, por criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tem enorme influência em seu desenvolvimento.

A aprendizagem é fruto das interações sociais e impulsiona o desenvolvimento. A brincadeira provoca a aprendizagem do que ainda não se sabe; é uma forma de produção de conhecimento. Ora, se a brincadeira aparece como importante aliada do desenvolvimento, na medida em que traz como consequência a apropriação de um saber culturalmente construído (...), é fundamental que a criança possa estar em espaços que possibilitem a criação, a construção e a imaginação (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p.271).

Vigotski (2009) nos lembra, entretanto, que a imaginação não cria algo do nada, ela apenas cria novas combinações entre elementos da realidade, que fazem parte de um repertório já existente no indivíduo, frutos de sua experiência pregressa. Quanto mais rica a experiência humana, maior sua base para a criação da fantasia. Não caberia, portanto, à escola, ampliar o leque de experiências da criança, favorecendo o brincar, a imaginação, a sua atividade criadora? Creio que sim, mas, infelizmente, não é o que nos mostram os depoimentos das crianças.

Ainda sobre o que as crianças dizem sobre o dever, gostaria de fazer mais uma observação: mais do que um conteúdo a ser aprendido, essa atividade é apenas um instrumento para que elas criem suas perspectivas sobre o que é a escola. Alguns detestam. Outros, a encaram como algo positivo, algo prazeroso. É mais uma evidência de que a escola é o local de construção da subjetividade.

### **4.3 “Gosto de encontrar os amigos”**

Depois do núcleo familiar, a escola é o segundo ente socializador das sociedades. É ali que as crianças descobrem afinidades, fazem amigos e desenvolvem o que Corsaro (2011) chama de cultura de pares. Em muitas das respostas dadas pelos meus entrevistados, eles diziam ir para a escola para encontrar os amigos, ou seja, para estabelecer relações, para trocar. Júlia e Thaís falaram sobre isso em nossa roda de conversa, no pátio, no meu primeiro dia de pesquisa na escola.

Júlia: A gente vem para a escola para estudar. A gente aprende a desenhar, a fazer pintura, e eu acho legal. Mas o que eu menos gosto é de fazer colagem. Gosto de encontrar os amigos. A gente fica brincando na árvore, eu gosto de brincar lá porque é legal.

Thaís: Eu sinto falta dos meus amigos que mudaram de escola. A Julia, minha melhor amiga, foi para o colégio Y.

Interessante notar como os amigos, e a relação de afeto criada com eles, estão relacionadas ao brincar. Levando em consideração a perspectiva interativa da aprendizagem apontada por Vigotski e o lugar da cultura de pares concebida por Corsaro, será que o brincar ganha um status de preeminência para as crianças no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem na escola?

No meu terceiro dia em campo, me aproximo de Paulo, 6 anos, de Valéria, e de Saulo, de 7 anos. A escola como um local de fazer amigos, espaço de relações, surge novamente:

Pesquisadora: O que vocês mais gostam na escola?

Saulo: O que eu mais gosto é do pátio, para jogar futebol.

Paulo: Isso é a coisa que ele mais gosta de fazer no mundo.

Pesquisadora: Você gostaria de ficar menos tempo na escola?

Valéria: Gostaria de ficar mais tempo com as minhas amigas, mas quando a aula tá cansativa, quero ir embora antes.

Aqui, Paulo faz questão de nos mostrar, com orgulho, o quanto ele sabe sobre os gostos e preferências de seu amigo Saulo. E Valéria nos indica que brincar algo que sempre acontece com os amigos, é, portanto, prazeroso. Já estudar, aprender, é solitário. Mas será que precisa ser assim?

#### 4.4 A escola que cansa

Os longos períodos que passam na escola (as crianças ouvidas entravam de manhã e só saíam no fim da tarde) também aparecem nas entrevistas. Algumas crianças se queixam de saudade dos pais e outras acenam com a ideia de que a escola é cansativa, entediante, enfadonha.

No mesmo dia em que conversava no pátio com Paulo, Valéria, Saulo e Júlia sobre as suas relações com os amigos (meu terceiro dia em campo), a questão do tempo veio à tona no diálogo das crianças.

Pesquisadora: Falta alguma coisa aqui na escola?

Júlia: Não falta nada na escola. Mas queria ficar menos tempo aqui porque sinto saudade da mamãe.

Saulo: Eu também gostaria de ficar menos tempo aqui.

Paulo: A gente fica o dia todo na escola. Escola de adolescente também é assim? Você tem que dormir lá?

Apesar de afirmar que não gostaria de ficar menos tempo na escola, “senão aprenderia menos coisas”, Thaís, em uma conversa no meu primeiro dia de pesquisa na escola, também reclama quando seu pai demora para buscá-la:

Thaís: Às vezes, eu já estou cansada e ele demora.

Mas que cansaço é este a que as crianças tanto se referem? Uma mesma criança que é capaz de brincar horas a fio no parque e chegar em casa cheia de energia... o que será que a deixa tão fatigada na escola?

Essas colocações sobre a questão temporal me levaram a refletir sobre os diferentes termos que os gregos usavam para se referir ao tempo. Um deles é *chrónos*, palavra que se referia ao tempo sucessivo, soma do passado, do presente e do futuro.

Há um modelo de temporalidade imutável, a eternidade, sem movimento; há um mundo em movimento, o mundo que habitamos; numeramos esse movimento e o chamamos *chrónos*. Aristóteles, preocupado apenas com “este” mundo, define *chrónos*, sem modelo, como “o número do movimento segundo o antes e o depois” (KOHAN, 2004, p.2)

O outro termo usado para se pensar sobre tempo é *aión*, empregado por Platão para se referir à eternidade. Segundo Kohan (2004, *idem*), em épocas mais remotas, a palavra *aión* era a designação “de intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva”. O tempo de *aión* é aquele que não corre atrás do tempo, em vez disso, deixa o tempo se perder em percursos não-lineares, de forma intensa, distraída.

Não seria este modo temporal o adotado pelas crianças? Afinal, o que mais é a infância senão o tempo da intensidade, do inusitado, tempo de experimentar outros lugares, sem passado, presente ou futuro?

Levando em conta que o tempo da criança é o tempo de *aión*, indago-me: será que elas entendem o porquê de terem “X” minutos de pátio por dia? Ou por que devem interromper um desenho “afinal, já está na hora da aula de inglês”? Não seria essa rotina careta, hermética, baseada no tempo de *chrónos*, que está cansando tanto as crianças?

Dívida, esperança, milagre, pode a infância encontrar seu lugar na escola? Parece difícil na escola do inumano, do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar apazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola, ainda ou sobretudo, em nome da filosofia, da infância ou de sua reunião? (KOHAN, 2015, p.225).

O cansaço também surge na fala de Bernardo, 7 anos, que está na turma dos mais velhos. Ano que vem, ele deixará a instituição para ingressar no Ensino Fundamental, e, em meio a uma roda de conversa no pátio, me fala da sua insatisfação de ficar em sala:

Bernardo: Não gosto de ficar sentado, só olhando (para o quadro negro).

Pesquisadora: Por quê?

Bernardo: Eu fico cansado.

Será que o cansaço de Bernardo não é, na verdade, uma queixa à falta de alteridade presente nas salas de sua escola? Que tipo de relação alteritária um quadro negro estabelece com uma criança? Será que não deveríamos nos questionar para onde e o que andam olhando nossas crianças nas escolas?

## 5. Considerações finais

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil determinam que a criança, sujeito produtor de cultura, deve estar no centro de todo trabalho desenvolvido na área de Educação Infantil. Mas será que, na prática, é isto que acontece? Minha recente entrada nesta área, como estagiária numa instituição privada para crianças de 1 a 6 anos na Zona Sul do Rio, me trouxe uma série de angústias e questionamentos sobre o cotidiano vivido nos espaços de Educação Infantil. Qual o sentido que as crianças dão para a escola? Para que, em sua opinião, elas frequentam estes espaços?

Ouvir o que estas crianças têm a dizer tornou-se, para mim, o foco principal deste trabalho. Afinal, como afirma Kramer (2002, p. 46), “conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz”. E ninguém melhor do que elas, as próprias crianças, para nos explicarem – ou ao menos nos darem pistas – do que é a infância e de como vêm sendo suas experiências nas instituições de Educação Infantil.

Durante a pesquisa de campo, algumas questões emergiram a partir das conversas com as crianças e me fizeram refletir ainda mais sobre o cotidiano dessas instituições. Em meio a rotinas engessadas, que seguem planejamentos muitas vezes baseados num olhar adultocêntrico (feito pelos professores/gestores e voltados, muitas vezes, para as famílias), será que as crianças são vistas como seres capazes de enxergarem o mundo com um olhar próprio, único? Ou seriam elas meras executoras de tarefas, cujos resultados são produções sem autoria? Estas crianças estão sendo ouvidas nas escolas? Seus anseios estão sendo notados? Seus interesses levados em conta?

A dicotomia entre o brincar e o aprender, entre o que acontece no pátio e na sala “de aula”, foi outra questão frequente – e preocupante – que veio à tona na fala das crianças. Para muitas, o brincar é visto como algo prazeroso, feito com os amigos, símbolo de liberdade e imaginação no tempo vivido na escola. Já o aprender surgiu, em alguns depoimentos, como algo chato, enfadonho, solitário. Não deviam o brincar e o aprender caminharem juntos nas instituições de Educação Infantil?

Esta é uma das proposições desta pesquisa para tornar o dia a dia nas escolas mais alegre, mais colorido e mais feliz: as escolas precisam entender, o quanto antes, que o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. A ampliação de espaços físicos e temporais para a brincadeira, para a atividade criadora, para a imaginação é urgente nestas instituições.

Vale ressaltar ainda a recorrência com que os pequenos se disseram cansados e entediados na escola. Por que isso tem ocorrido? Penso que, entre outras, a razão para tal fadiga é o fato de que o tempo das crianças não tem sido respeitado. Sua rotina, muitas vezes, é baseada em tabelas de horários rígidos, que devem ser cumpridos à risca. O tempo da criança, como discutimos a partir de Kohan (2004), é não-linear. Ele não segue os ponteiros do relógio, ele é intenso, ele é distraído. Mas o que vemos nas escolas é o seguinte: brincadeiras são interrompidas no meio porque está na hora de tal atividade; o desenho deve ser abandonado no momento em que a criança está mais imbuída em sua criação porque “acabou o tempo de desenhar”. E assim a imaginação é interrompida subitamente, a atividade criadora é subtraída da criança de forma impositiva, agressiva.

Acredito que urge aproximarmos as práticas pedagógicas das manifestações das crianças. Precisamos ouvir nossas crianças, ter uma escuta sensível (não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos). Precisamos valorizar a potência criativa das nossas crianças e respeitar o seu tempo e os seus interesses. A escola deve ser o espaço de descoberta, de autoria, de construção de identidade das crianças. E isso só ocorrerá quando houver diálogo, quando compreendermos a criança como alteridade.

Este, a meu ver, deve ser o eixo central de toda a prática de quem atua na Educação Infantil. Deve ser o ponto de partida de qualquer planejamento pedagógico e deve ser um mantra repetido diariamente por quem lida com as crianças. Vamos dar a elas o protagonismo que devem ter nos anos da Educação Infantil. Vamos dar a elas chance de serem felizes na escola.

## 6. Bibliografia

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. Brasiliense, 1987.

BRASIL, 2009. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) (Acessado em agosto/2017).

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; e CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. São Paulo: Papyrus, 2013, pp. 259-277.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. (Acessado em agosto/2017).

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Sílvia Néli. Cuidado e Cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; e CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. São Paulo: Papyrus, 2013, pp. 243-258.

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

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas/; uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2); 109-122, Jul/Dez. 2012, pp. 111-122. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331> (Acessado em agosto/2017).

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1995.

KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf) (Acessado em agosto/2017).

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. In: *Revista ALEA*, n.17/2 (jul-dez), 2015, p. 216-226. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf> (acessado em agosto/2017).

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996, pp. 13-38.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116 (jul.), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. (Acessado em agosto/2017).

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; e CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013, pp. 309-329.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

PENA, A. Castro; L. e CASTRO e SOUZA, M. “Quem falar vai sentar no chão frio”- coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber. ENDIPE, 2014.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; e FORMAN, George. (orgs). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, pp.113-122.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Nubia. O cotidiano na educação infantil: buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria

Fernanda; e CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013, pp. 279-294.

VIGOTSKI, L. S., *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.