

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

GILMARA DE CAMPOS GOULART

## **ESSAS BOBAGENS:**

**um estudo acerca da gramática  
pedagógica para a Educação Infantil**

São Leopoldo  
2014

GILMARA DE CAMPOS GOULART

“ESSAS BOBAGENS:

um estudo acerca da gramática pedagógica para a Educação Infantil”

Trabalho de Conclusão de Curso  
de Especialização apresentado como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Especialista em Educação Infantil, pelo  
curso de Especialização em Educação  
Infantil da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Ms. Paulo Sergio Fochi

São Leopoldo

**2014**

GILMARA DE CAMPOS GOULART

**“ESSAS BOBAGENS:  
um estudo acerca da gramática pedagógica para a Educação Infantil”**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovado em \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Paulo Fochi, pela competência, comprometimento e afeto com que acolheu e orientou meu trabalho de conclusão.

A Mariana, minha filha, pelos abraços e cutucões nas horas mais (in)apropriadas tornando meus dias mais leves e coloridos, por me incentivar a sempre ir além.

A Giseli Moehlecke, parceira de tantas incursões, pelas trocas e aprendizagens que me proporcionou.

As colegas-amigas e amigas-colegas, que consciente ou inconscientemente, auxiliaram a repensar minha prática e, por consequência, este trabalho. Em especial a Glauca Zanatta e Ândrea Dias Rosa que pacientemente ouviram e acolheram minhas inquietações.

## RESUMO

Refletir sobre algumas palavras que transitam no universo da Educação e que adquirem um significado específico para a Educação Infantil foi o que inspirou a construção deste trabalho. Para tanto, usamos como aporte teórico as considerações de Júlia Oliveira-Formosinho que sugere a escolha de uma gramática pedagógica específica para a Educação Infantil, como estruturante na construção de identidade para essa etapa da Educação Básica. Nesta perspectiva, através do estudo de teóricos e da legislação vigente, o trabalho se propõe a esclarecer o significado de algumas palavras na Educação Infantil e para ela como forma de auxiliar a compreender e a construir essa gramática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Gramática pedagógica. Criança.

## SUMÁRIO

<b>1. IMPORTÂNCIAS.....</b>	<b>8</b>
1.1. <i>Saber ver.....</i>	9
<b>2. ACHADOUROS DE INFÂNCIA .....</b>	<b>16</b>
<b>3. ESCOVAR PALAVRAS.....</b>	<b>24</b>
3.1 <i>CRIANÇA .....</i>	28
3.2 <i>CURRÍCULO.....</i>	33
3.3 <i>PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</i>	38
3.4. <i>SALAS REFERÊNCIA.....</i>	42
3.5 <i>ACOMPANHAMENTO.....</i>	46
<b>4. SEMENTES.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>51</b>

## *SOBRE IMPORTÂNCIAS*

*Uma rã se achava importante  
Porque o rio passava nas suas margens.  
O rio não teria grande importância para a rã  
Porque era o rio que estava ao pé dela.  
Pois Pois.  
Para um artista, aquele ramo de luz sobre uma lata  
desterrada no canto de uma rua, talvez para um  
fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais  
importante que o esplendor do sol nos oceanos.  
Pois Pois.  
Em Roma, o que mais me chamou a atenção foi um  
prédio que ficava em frente das pombas.  
O prédio era de estilo bizantino do século IX.  
Colosso!  
Mas eu achei as pombas mais importantes que o  
prédio.  
Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira  
dos Andes.  
Achei o sabiá mais importante do que as Cordilheiras  
dos Andes.  
O pessoal falou: seu olhar é distorcido.  
Eu, por certo não saberei medir a importância das  
coisas: alguém sabe?  
Eu só queria construir nadeiras para botar nas  
minhas palavras.*

*Manoel de Barros*



## 1.IMPORTÂNCIAS

Começar a escrita de um documento é tarefa árdua. Iniciar é sempre difícil, achar as palavras certas, sair da página em branco. As palavras têm vida e força, tem sabor, cheiro e gosto. Quem me ensinou isso foi minha mãe. Ela reunia os filhos na cama e contava histórias. Cada história tinha um “tom”. Algumas vezes, eram histórias de assustar - eram as que eu mais gostava, mesmo que depois tivesse que fugir no meio da noite pra cama de uma de minhas irmãs. Minha mãe também me ensinou a valorizar a leitura e os livros, a importância da fala e da escuta, e com ela aprendi que o silêncio das palavras é tão importante quanto o seu teor.

Crescer em uma casa interiorana recheada de livros, música e arte ampliou o meu interesse e encantamento pelas palavras. Criávamos músicas, histórias, versos, tudo em família. Coisa de criança.

Encontro nas palavras de Manoel de Barros um pouco do que sinto quando falo desses momentos de minha vida: *“que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”*. (BARROS, 2008, p.109).

Nesse universo de possibilidades, fui ampliando meu interesse por palavras, livros e literatura livros, literatura e palavras. Como diria Manoel de Barros (2008, p.27) *“aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases. Gostar até do cheiro das letras”*.

O dicionário era um dos meus livros preferidos, ao conhecer novas palavras ampliava meus horizontes. Viajava pelas páginas e adorava explicar significados aos colegas e, algumas vezes, até aos professores.

Trago Breton e Manoel de Barros, que na força de seus discursos dão suporte e potencializam a minha fala. Breton (2003, p. 9) refere-se ao *“poder da palavra como matriz de relações mais justas entre as pessoas”, “como uma alternativa à violência do mundo”*. Manoel de Barros (2008, p. 43), em sua sabedoria singela, mostra o encantamento que a palavra pode produzir; *“eu acho que buscar a beleza*

*nas palavras é uma solenidade de amor*". O gosto pela palavra e seus significados estava incorporado. As inquietações viriam depois.

Minha ligação com o magistério também é coisa de família. Minha mãe não foi professora não sei muito bem por que - acho que deve ter tido algum imprevisto no decurso da sua juventude - mas cresci cercada de professoras tias, primas e irmãs.

Em minha casa, tínhamos um quarto, proibido para as crianças, que continha "milhares" de livros, revistas e cadernos de uma de minhas tias professoras. Podíamos só espiar da porta, um verdadeiro desperdício cultural. Pelo menos é assim que me lembro. E como não poderia deixar de ser era um dos meus sonhos poder me trancar naquele paraíso inacessível. Quando tive acesso ao quarto a maior parte do material já estava bem desgastado mesmo assim eu já sabia por onde eu gostaria de me aventurar.

### *1.1. Saber ver...<sup>1</sup>*

Fui então cursar magistério... e lá, surgiram minhas primeiras inquietações a respeito do uso da palavra ou das palavras. Só então comecei a perceber que as palavras não se estabelecem sozinhas, fazem parte de um contexto cultural e histórico.

Em meados da década de 80, os seminários e encontros de professores e aspirantes, instigados pelos textos de Paulo Freire, que traziam, inevitavelmente, o questionamento: "tia ou professora?"

Paulo Freire aborda com muita clareza em seu livro: "Professora sim, tia não" as sutilezas e ideologias que esses léxicos carregam. Tendo como pano de fundo para as discussões as palavras *tia* e *professora* nos faz refletir sobre, entre outras coisas, como o uso de um léxico aparentemente carinhoso e familiar pode direcionar ou distorcer as expectativas em relação ao desenvolvimento do trabalho e do comportamento de um profissional, neste caso, o professor.

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (FREIRE, 2009, p. 14)

---

<sup>1</sup> Do poema de Alberto Caeiro, referido no texto.

Interessante constatar que, ainda hoje, passadas mais de duas décadas de toda esta discussão, algumas famílias continuam chamando as professoras de “tias”, principalmente nas escolas de Educação Infantil.

Mas, conforme Breton (2003) a palavra pode ‘revolucionar em sua passagem’ (p. 11) e, por meio dela organizamos e transformamos o mundo que está à nossa volta (p.204). Comecei então a perceber um novo olhar sobre a palavra, cheia de concepções e historicidade. Esse desacomodar em meu modo de “pensar/usar” palavras foi além e comecei a ser mais criteriosa ao ouvir e ao falar.

Minha primeira experiência como professora, no final da década de 80, após a conclusão do magistério, foi em uma escola privada no município de Novo Hamburgo. A diretora, uma senhora ponderada e preocupada com o desenvolvimento de cada criança, propunha rotineiramente aos professores momentos de discussão. Juntas pensávamos no andamento de nossa prática e no atendimento as necessidades das crianças e das famílias, e não por acaso, neste discurso, a palavra criança antecede família.

A diretora costumava dizer: “- Com as famílias me preocupo eu, vocês devem atender as crianças e atender muito bem”. Trabalhávamos com a certeza de estar fazendo o melhor, pelo menos era isso que achávamos.

Independentemente do que hoje entendo por qualidade pedagógica foi neste espaço que decidi que continuaria trabalhando com Educação Infantil. O olhar de respeito dessa diretora pelas crianças e pelos professores foi motivador e estruturante em meu trabalho.

No início dos anos 90, fui trabalhar como recreacionista<sup>2</sup> em uma Creche<sup>3</sup> Municipal da cidade de Novo Hamburgo que, naquela época, fazia parte da Secretaria de Saúde e Ação Social. O trabalho desenvolvido nessas instituições, mesmo com um olhar assistencial às famílias, era acompanhado por uma equipe multidisciplinar preocupada com o desenvolvimento das crianças e com a formação dos profissionais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 as creches municipais de Novo Hamburgo passaram em 1999 a fazer parte da

---

<sup>2</sup> Recreacionista: profissional admitido em concurso público com formação mínima em nível fundamental para atender as crianças das creches municipais em Novo Hamburgo.

<sup>3</sup> As Creches Municipais de Novo Hamburgo atendiam crianças de zero a seis anos de idade em turno integral.

Secretaria de Educação. Naquele momento, a questão que surgiu nas escolas foi: “Como nominar essas instituições? Creche, escola, centro educacional?” Ainda em 1999, o Decreto Municipal nº 364 definiu como terminologia a ser usada Escolas de Educação Infantil.

O Decreto Municipal nº 364/99, em respeito a resolução nº 234/98 do Conselho Estadual de Educação (CEED), alterou a designação das creches e pré-escolas, até então vinculadas a Secretaria Municipal de Saúde e Ação Social – SEMSAS – para escolas de educação infantil, dando início ao processo de credenciamento destes estabelecimentos, com base na Resolução CEED nº 246/99, que fixa normas para a oferta de educação infantil. (GOMES, 2011, p. 23)

Além de alterar a denominação dessas instituições, surge também a necessidade de adequação da formação dos profissionais que ali atuavam, sendo exigido como formação mínima o magistério.

Nas escolas de Educação Infantil o termo creche ganhou, se já não o tinha antes disso, um caráter pejorativo, pois muitos profissionais entendiam que em creche se cuidava e em escola se ensinava. Mais uma vez, o uso da palavra, neste caso muito provavelmente desconhecido por alguns colegas, desqualificando o seu significado.

A legislação é bastante pontual quando diz que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade (LDB de 1996, Art 30, I), e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade <sup>4</sup> (Art 30, II), contudo, os documentos legais não são de conhecimento da maioria dos professores ou, talvez, não eram na época.

Como professora de Educação Infantil, acompanhei a transição e as mudanças propostas pela Secretaria de Educação destacando, a partir de 2005, como um dos grandes avanços, a presença, nas escolas, do coordenador pedagógico.

Nesse período, atuei como coordenadora em algumas escolas de Educação Infantil e me deparei com muitos questionamentos a respeito do trabalho a ser realizado. Foi um momento de transição delicado para as escolas e para os profissionais que ali atuavam.

---

<sup>4</sup> A Lei nº 12.796 de 2013, Art 30, II altera a redação da LDB para pré-escolas, que anteriormente destinava-se as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade.”

A graduação em Pedagogia me aproximou de teorias e teóricos que permitiram consolidar as minhas inquietações. Apropriar-me desses conhecimentos foi fundamental para poder discutir e argumentar a respeito das práticas da e na Educação Infantil e para identificar também, pelo discurso, as concepções de outros colegas e minhas próprias, o que é bem mais difícil.

Enquanto coordenadora pedagógica, pude acompanhar em reuniões e eventos da Secretaria de Educação, através das falas e atitudes dos colegas, a pouca compreensão do trabalho realizado nas EMEIs<sup>5</sup>.

Não foram poucas as vezes que ouvi comentários depreciativos em relação às colocações feitas por professores de Educação Infantil, quando estes defendiam as práticas realizadas com as crianças pequenas ou uso de termos que julgavam mais adequados a nossa realidade de trabalho. “Bobagens”, era assim que colegas do Ensino Fundamental definiam os argumentos apresentados por nós, professores de EMEIs.

No grupo de coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, percebi que muito mais do que julgar os colegas que desconhecem nosso trabalho, e por desconhecer o desvalorizam, é preciso fazer conhecer, dar visibilidade.

Acredito que a Educação Infantil precisa ser conhecida, visitada e revisitada em suas peculiaridades, pois, como afirma Pacheco (2009, p.41) “para respeitar é indispensável conhecer”. E no poema de Alberto Caeiro busco inspiração para minhas reflexões.

O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos (CAEIRO apud. Pessoa, p. 115).

Como diz Alberto Caeiro, precisamos deixar para trás ranços e aprender a ver o que se apresenta hoje. Um novo olhar sobre a Educação Infantil: é disto que temos precisão. Quem são as crianças que frequentam nossas escolas? Que espaço é esse que habitam as crianças da Educação Infantil? Quem é o professor que atua nessas escolas?

---

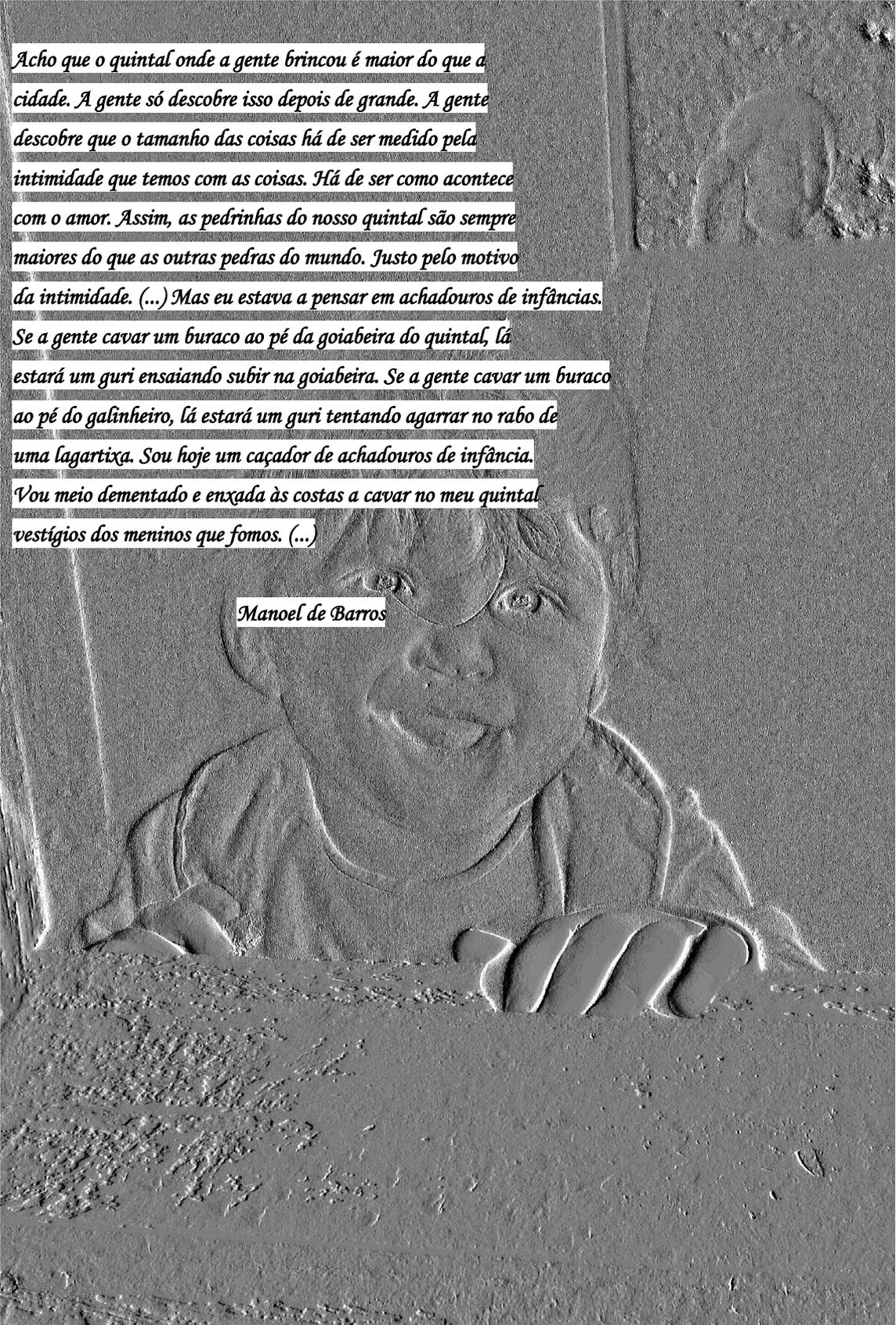
<sup>5</sup> EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil.

Partindo destas inquietações, dos “saberes” e “não-saberes” em relação à Educação Infantil, surge o meu trabalho de conclusão. Proponho refletir sobre algumas palavras norteadoras da prática, palavras estas pontuadas pela legislação e que refletem sobre o trabalho realizado. Procurarei buscar seus significados e uso na e para a Educação Infantil e, quiçá, com esta discussão, apresentar novos significados, forjar novas interpretações para que “*essas bobagens da Educação Infantil*”, conforme refere o título dessa dissertação, possam ser esclarecidas e/ou refutadas.

Não tenho a pretensão de, com este documento, esgotar todos os aspectos a serem discutidos e considerados, nem tão pouco trazer conclusões definitivas a respeito da Educação Infantil ou das palavras aqui abordadas. Almejo, sim, ampliar as discussões relativas à construção de uma identidade para a Educação Infantil e suas implicações para as vivências e práticas diárias de nossas crianças e dos profissionais que com elas convivem, instigar as reflexões sobre a gramática pedagógica que atravessa as práticas dessa etapa da educação.

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (...)*

*Manoel de Barros*





## 2. ACHADOUROS DE INFÂNCIA

Para falarmos de Educação Infantil na atualidade e dos ranços que acompanham estas instituições é importante conhecermos a trajetória percorrida no Brasil por esse nível de ensino, para assim compreendermos os discursos que o acompanham.

No Brasil, instituições para crianças pequenas surgiram com objetivos distintos para atender demandas diferentes da população. As Creches, instituições vinculadas à saúde e assistência social propunham-se a cuidar dos filhos de mães trabalhadoras e de famílias carentes. Kuhlmann Jr. (98, p.183) afirma que, além de afastá-las da criminalidade e de ambientes passíveis de contaminação de seu caráter, essas instituições propunham *“preparar as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes estivesse destinado”*.

Os Jardins de Infância, por sua vez, eram instituições geralmente privadas, com caráter educativo e surgiram com o objetivo de atender famílias de classe média e média-alta. Outro aspecto interessante a se considerar é a conduta proposta às atendentes destes locais que, como relatado no livro ‘Manual para Jardins de Infância’<sup>6</sup>, deveriam possuir atitudes maternas, pois *“o Jardim de infância é na realidade uma família numerosa, se a professora desempenha racionalmente os sagrados deveres maternos”*. (BASTOS, 2011, p. 91) – concepção que ainda hoje é encontrada em muitas escolas de Educação Infantil ou, talvez, ainda preconizada pela maioria dos meios sociais.

Kuhlmann Jr. (1998) alerta para o fato de que mesmo as creches e pré-escolas vinculadas aos órgãos governamentais, destinadas a atender filhos de famílias carentes e com cunho assistencialistas desempenhavam um papel educacional, ainda que sendo uma *“pedagogia da submissão”*, de baixa qualidade e que pretendia manter os indivíduos resignados as suas condições sociais.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas a infância

---

<sup>6</sup> O livro “Manual para Jardins de Infância” é uma revisão do primeiro manual destinado aos professores dos Jardins de Infância publicado no Brasil pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira que, juntamente com sua esposa, instala em 1875 um Jardim de Crianças no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro.

pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR, 1998, p. 182)

Em termos de legislação, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 já pautavam a garantia do atendimento à criança em creches e pré-escolas, mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>7</sup> (LDB/96) que a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica passando, deste modo, a fazer parte do sistema de educação.

A partir desse olhar, a Educação Infantil, apesar de continuar sendo uma necessidade das famílias trabalhadoras passa a ser considerada como um direito da criança. É um avanço significativo para a Educação Infantil no Brasil, que tem aqui garantido legalmente o seu caráter educativo. Como afirma Kulmann Jr (1998, p. 204):

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JR, 1998, p. 204)

Mas esse autor também alerta:

Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN JR, 1998, p. 204).

Muito embora a LBD/2013 trate Creches e Pré-escolas como níveis da Educação Infantil, usando o termo Creche para o atendimento a crianças de até três anos e Pré-escolas para as de quatro e cinco anos, ainda é possível constatar que, principalmente a designação creche, ficou marcada pelas concepções assistencialistas de sua criação.

---

<sup>7</sup> Lei nº 9394/96.

A legislação procura dar conta disso e, na Resolução nº 5/2009/DCNEI<sup>8</sup>, propõe que as escolas de Educação Infantil organizem seus currículos respeitando as individualidades das crianças e das famílias, tendo o cuidar e o educar como indissociáveis e as interações e a brincadeira como eixo norteador.

Estas considerações nos mostram os avanços conquistados pela Educação Infantil ao longo dos anos. As políticas públicas voltadas para esse nível da Educação Básica demonstram uma preocupação com o desenvolvimento das crianças pequena e com o seu processo de aprendizagem e não mais apenas para com o atendimento a família.

Esse redirecionamento do olhar, que foi garantido através de muita discussão entre vários segmentos da sociedade e estudos sobre o desenvolvimento infantil, trouxe a possibilidade e a necessidade das escolas de Educação Infantil repensarem as suas concepções, garantindo ou buscando garantir um atendimento de qualidade às crianças pequenas, e possibilitando a construção de um trabalho comprometido com o desenvolvimento infantil, sem a preocupação em prepará-las para o Ensino Fundamental.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 2).

É irrefutável o fato de que a Educação Infantil obteve muitas conquistas nos últimos anos em termos de políticas públicas e de reconhecimento social. As práticas desenvolvidas nas escolas, bem como a própria escola enquanto estrutura de trabalho, têm conquistado um novo direcionamento a partir destas perspectivas para a criança e seu desenvolvimento. Pesquisas e estudos na área vêm ganhando força e consistência, mas muitas são as questões que se apresentam carentes de um olhar mais atento e de discussões mais aprofundadas.

As especificidades e características do trabalho a ser desenvolvido, do educador que ali atuará e das próprias crianças suscitam a necessidade de falar de

---

<sup>8</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

uma pedagogia própria da educação infantil. Como diz Fochi, (2013, p. 21) há necessidade de uma “pedagogia que atenda a especificidade e ofereça condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar, dar sentidos para o mundo”.

Assim, também Barbosa (2010) nos auxilia a pensar que pedagogia é essa, que atende além das exigências legais para a Educação Infantil, as demandas das crianças, de suas necessidades e anseios. Segundo ela:

[...]uma especificidade da pedagogia orientada para os bebês é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais. Portanto, essa é uma pedagogia que torna imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas. Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. (BARBOSA, 2010, p. 24).

A autora destaca ainda que:

Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 24).

Sem dúvida, uma pedagogia que respeite a criança enquanto produtora de conhecimento e a Educação Infantil como importante etapa da Educação Básica e complementar à educação da família está em construção. A legislação respalda essa mudança de concepção, os estudos e pesquisas na área instrumentalizam os profissionais a repensarem suas práticas, mas ainda carecemos da construção de uma identidade para essa etapa da educação.

A Educação Infantil, com suas particularidades e minúcias, precisa “*construir seus parâmetros diferentes das demais [etapas da educação], não por julgamento de valor entre uma ou outra, e, sim, pelo caráter que cada uma dessas ocupa na esfera social*” (FOCHI, 2013, p. 29).

Fochi, ao tratar dos dados referentes às pesquisas realizadas nos últimos anos em relação à Educação Infantil, fala da dificuldade de interpretação de dados, ocasionado pela utilização dúbia de algumas palavras.

O relatório<sup>9</sup> também aponta a dificuldade ocasionada em função da utilização das diferentes palavras-chave atribuídas pelos autores, pesquisadores e legisladores. Esse desencontro, além de dificultar a interlocução entre os diferentes campos, demonstra que, possivelmente, em virtude da falta de um repertório prévio, ou mesmo, por conta da ampliação do tema e de suas teorizações e inovações, faz-se necessária a construção de meios para colocar em relação as distintas produções sobre a área, para poder, em conjunto, consolidar a produção e divulgação dos conhecimentos sobre a Educação Infantil. (FOCHI, 2013, p. 23)

Nesse sentido, desenvolvo meu trabalho de conclusão. Tentando auxiliar a esclarecer, ou talvez, simplesmente, tentando entender melhor esta etapa da Educação Básica que se constituiu e se apresenta como educação para os pequenos, mas nunca uma educação pequena ou educação menor. Ao contrário, trabalhar com crianças pequenas exige conhecimento, sensibilidade, competência.

Quiçá todos os professores alcançassem essas capacidades e ter a *orelha verde* para escutar além de ouvir, como na poesia de Gianni Rodari:

#### O HOMEM DA ORELHA VERDE

Um dia num campo de ovelhas

Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha.

Só sua orelha ficava verdinha

Sentei-me então a seu lado

A fim de ver melhor, com cuidado.

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade.

de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.

De um menino tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender

O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos

Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.

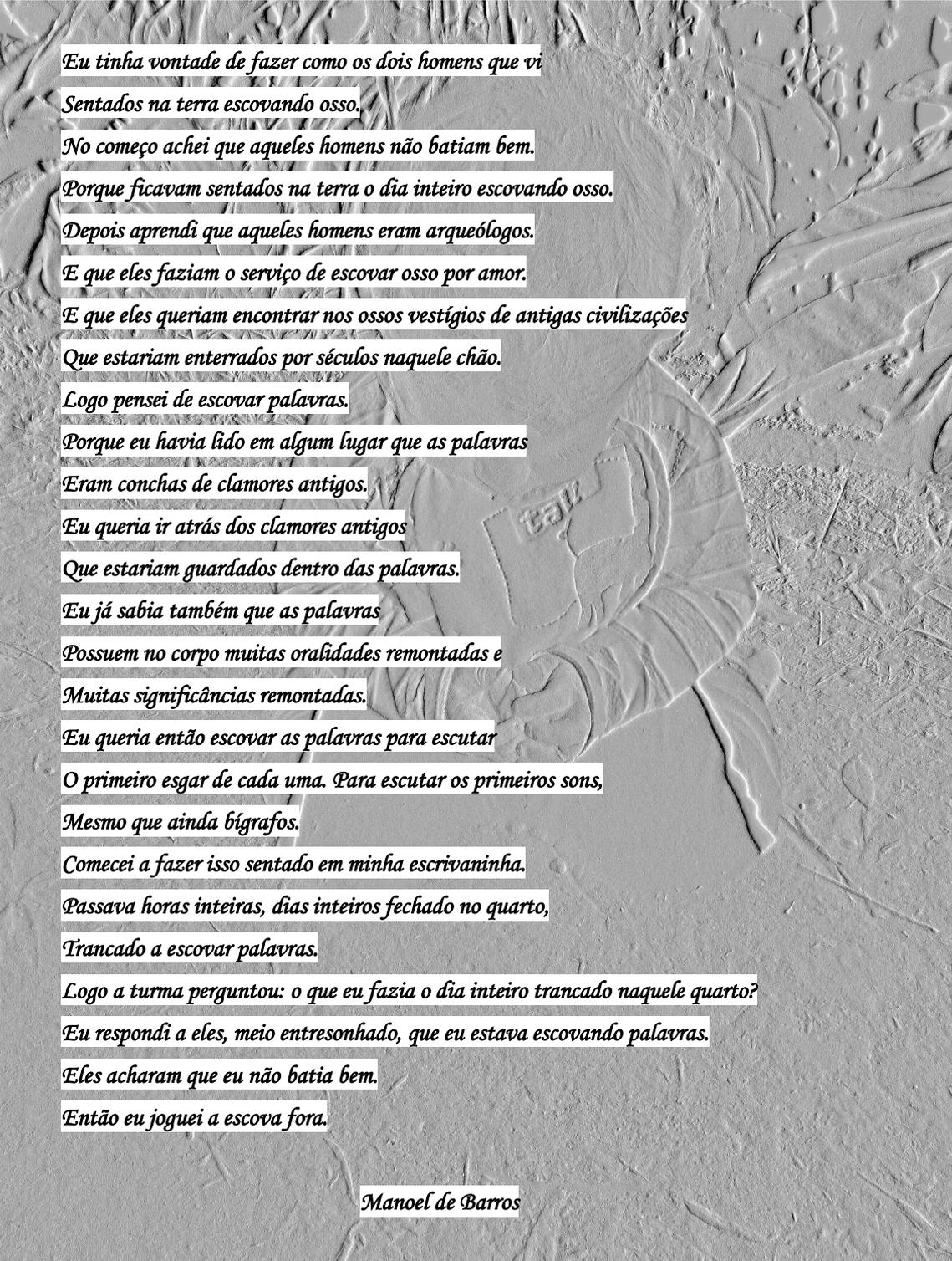
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

---

9 Relatório de Cooperação Técnica: A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira.

Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.

E assim me coloco neste projeto, de orelhas verdes para ouvir e escutar os múltiplos significados das palavras que me proponho estudar, de olhos curiosos para ver e enxergar todas as suas nuances e seus meandros e de coração aberto para significar e ressignificar os seus sentidos na e para a Educação Infantil.



*Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi  
Sentados na terra escovando osso.  
No começo achei que aqueles homens não batiam bem.  
Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso.  
Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos.  
E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor.  
E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações  
Que estariam enterrados por séculos naquele chão.  
Logo pensei de escovar palavras.  
Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras  
Eram conchas de clamores antigos.  
Eu queria ir atrás dos clamores antigos  
Que estariam guardados dentro das palavras.  
Eu já sabia também que as palavras  
Possuem no corpo muitas oralidades remontadas e  
Muitas significâncias remontadas.  
Eu queria então escovar as palavras para escutar  
O primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons,  
Mesmo que ainda bigrafos.  
Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha.  
Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto,  
Trancado a escovar palavras.  
Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto?  
Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras.  
Eles acharam que eu não batia bem.  
Então eu joguei a escova fora.*

*Manoel de Barros*



### 3. ESCOVAR PALAVRAS

Retomando o que foi apresentado anteriormente, ao falarmos de educação para crianças pequenas precisamos, sem dúvida, redirecionar o nosso olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos, com suas especificidades e particularidades e criar uma pedagogia própria para atender essa demanda diferente da utilizada para outras etapas da educação. E como sugere Oliveira-Formosinho (2007, p. 15): “Uma pedagogia da infância baseada em uma práxis de participação”. A autora (2013, p. 194) também afirma que:

Entendemos a Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar.

Oliveira-Formosinho (2007, p. ix) aponta como importante fator a se considerar na construção de uma pedagogia da participação o abandono das “alternativas pedagógicas como retóricas”, de um discurso vazio e sem sentido – porque desvinculado da prática - e a exigência de sua incorporação como “projeto de ação”. Nesse sentido, a autora credita importância a história e a memória como fundantes na estruturação de uma nova prática.

... as vozes dos pedagogos permanecem vistas tanto na retórica das leis e dos documentos oficiais quanto na retórica dos documentos das escolas (projetos educativos, projetos políticos-pedagógicos), mas não ouvidas, isto é não praticadas. São vozes antigas que transportam uma sabedoria que precisamos escutar com urgência para desenvolver uma outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. vii)

Ao propor uma pedagogia da participação a autora (p.19) nos apresenta as tarefas que considera fundamentais na estruturação desta proposta:

- “A construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento”;

- Organização/construção de “espaços de interação e escuta a serviço da diferenciação pedagógica”;
- “A escolha de uma **gramática pedagógica** que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer”. (Grifo meu)

As relevâncias das três tarefas apresentadas por Oliveira-Formosinho para a construção de uma pedagogia da infância em participação perpassam esse documento, cabe, neste momento esclarecer e aprofundar o uso do termo gramática pedagógica apresentado aqui pela referida autora, uma vez que é fundamentalmente o termo estruturante deste trabalho.

No dicionário Aurélio encontramos a seguinte definição para o termo gramática: “*Estudo ou tratado dos fatos da linguagem e das leis naturais que a regulam*” (p. 352).

Para Marcos Bagno (p.31) estudar gramática é “*fazer reflexões sobre o uso da língua, reconhecer e apoderar-se dos efeitos de sentido obtidos pelo emprego consciente dos recursos que a língua oferece*”. Para o autor, gramática é a compreensão dos sentidos dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos.

Essa ideia de gramática como estudo, reflexão sobre, de apropriação para compreensão e construção de sentidos próprios se aproxima das considerações de Oliveira-Formosinha (2007) que credita à gramática pedagógica a condição de produtora de identidade. Baseada em referenciais teóricos, a gramática pedagógica propõe, contextualizar a ação pedagógica, dar sentido, partindo das reflexões sobre o contexto, os discursos e os agentes do processo educativo.

Valendo-nos dessas definições e das considerações da autora citada anteriormente, trabalharei com a ideia de gramática pedagógica como um conjunto de postulados para a Educação Infantil, como a linguagem que atravessa essa etapa da educação e que precisa urgentemente ser discutida.

Oliveira-Formosinho (2007, p.29), esclarece ainda, que a gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico, dispõe de uma teoria para fundamentar a prática:

Aplicando a gramática construtivista, os modelos pedagógicos definem: o *tempo* e o *espaço* como dimensão pedagógica; os *materiais* como 'livro de texto'; a *escuta* e a *interação* como promoção da participação guiada; a *observação* e a *documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o *planejamento* como criação da intencionalidade educativa ; a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo ensino-aprendizagem; a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; os *projetos* como experiência de pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a *organização* e a *gestão dos grupos* como garantia da pedagogia diferenciada.

Nesse sentido, a autora apresenta a gramática pedagógica como possibilidade de garantir uma identidade para as práticas pedagógicas desenvolvidas, e quando essa está pautada na participação e na escuta serve como facilitadora dos processos de aprendizagem. Dessa forma, “*cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação*”. (2007, p. 31).

Acredito que a escolha por uma gramática pedagógica, um modelo curricular, necessariamente reflete nossas concepções e crenças. Refletir sobre estas significações nos auxilia a ressignificar nossa prática.

É a partir dessa perspectiva que se constitui este trabalho. Pinçando algumas palavras relevantes para essa etapa da Educação tentarei adiante “escová-las”<sup>10</sup>, buscando significado e significação para elas dentro da Educação Infantil e para ela.

Considerando os aspectos normativos atuais, apresento algumas questões a serem pensadas para a constituição dessa gramática:

- \* Porque *criança* e não aluno na Educação Infantil?
- \* *Currículo da Educação Infantil*, tensões a serem problematizadas...
- \* Quais são as marcas que atravessam a *docência na EI*?
- \* *Sala referênci*a? Os espaços habitados pelas crianças.
- \* Que pistas podemos lançar ao pensar a idéia de *acompanhamento*?

---

<sup>10</sup> Da poesia de Manoel de Barros, Escova.



\* **Por que *criança* e não aluno na Educação Infantil?**

### 3.1 CRIANÇA

São muitas e variadas às definições encontradas para a palavra criança nos diversos dicionários de língua portuguesa e não menos variadas são as imagens que perpassam os diferentes contextos sociais e as práticas educativas.

O dicionário Aurélio traz como definição para o termo: ser humano de pouca idade; pessoa ingênua<sup>11</sup>. Uma definição no mínimo simplista para não dizer equivocada em relação ao termo, muito embora, acredito que essa idéia de criança ingênua e incapaz ainda resida em algumas concepções conservadoras.

Malaguzzi, (1999) ao contrário, fala de uma criança desafiadora, participativa, que interage e constrói conhecimento nas suas relações desde o nascimento, feita de cem, “cem linguagens”, cem possibilidades.

Mas então? Quem é a criança que encontramos todos os dias em nossas escolas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI apresentam a seguinte definição:

A criança (...) é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (Parecer CNE/CNB nº 20/2009, p. 6)

É uma criança com características e ritmo próprio, com potencialidades. Que aprende através das relações que estabelece, através das brincadeiras e das múltiplas vivências compartilhadas e oferecidas pelos adultos, em constante formação e transformação, e que vai se modificando de acordo com suas experiências, ou seja, ela nunca é a mesma e suas aprendizagens são sempre diferentes entre si.

O documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.24) apresenta a criança como ser completo, corpo e mente indissociáveis, destacando com bastante ênfase que é através do corpo que ela aprende e apreende as múltiplas informações e através dele produz “história e cultura”. É através das

---

<sup>11</sup> Definição encontrada no Dicionário MiniAurélio

interações estabelecidas com os outros e com o mundo que a criança se constitui como sujeito único.

A imagem de Tonucci nos mostra essa criança, que tem a pele como limite, não no sentido de impossibilitar, ao contrário, a pele como “possibilidades” de estar e ser o mundo e através dela construir relações.

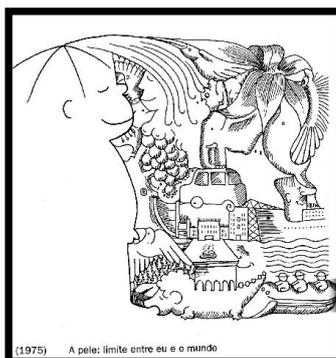


Figura 1 – Fonte: Tonucci<sup>12</sup>

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.27) a imagem de criança muda de acordo com as concepções pedagógicas adotadas. Numa concepção tradicional ou transmissiva, criança é folha em branco, pode e deve ser moldada, direcionada. Na pedagogia da participação a criança é apresentada como “uma pessoa com agência, não a espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura”.

Tonucci é bastante enfático quando fala da educação escolarizada, ele afirma: “Na escola, o corpo não serve pra nada”. Essa idéia de engessamento do corpo, representante de uma pedagogia, segundo Oliveira-Formosinho, que serve como “muro”<sup>13</sup>(p. 31) também é apresentada no Documento Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil quando faz referência ao termo aluno:

As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância. (...) Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa

<sup>12</sup> TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>13</sup> Oliveira-Formosinho aponta que os modelos pedagógicos adotados poderão ser muro ou janela no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Muro que dificulta, impede bloqueia ou janela que facilita, viabiliza, do significado.

ser esquecida, ou propositadamente controlada. (BRASIL. 2009b, p. 27)

O documento refere também que:

O papel de aluno também inclui um modo de se relacionar com o conhecimento e a aprendizagem. Geralmente o estereótipo de aluno, produzido há duzentos anos atrás, afirma que para aprender a atenção das crianças precisa estar focada – a criança imóvel em seu lugar e em silêncio – e que se aprende individualmente. (BRASIL. 2009b, p. 27)

Para Sacristan (apud LEITE, 2008, p. 144), assim como a imagem de criança, a categoria aluno também é uma construção social, inventada pelos adultos que tem o poder de organizar a vida dos não-adultos. Como detentores do poder os adultos o usam para impor normas de condutas, leis e autoridade sobre o outro, determinando, deste modo, a maneira de agir e ser destes. Alfredo Veiga Neto (apud ENGELBERG, 2010, p.11) aponta a escola como disciplinadora: *“A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar, e assim, torná-los dóceis”*.

Assim, encontramos em Brasil referência a escolarização das crianças pequenas:

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças” isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. (Brasil, 2009b, p. 26)

Essa ideia de aluno, que precisa ser controlado e direcionado em sua aprendizagem vai de encontro à imagem de criança característica da pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2007) ou da retratada na própria legislação atual.

Como refere Fochi (2013, p. 30), *“os sujeitos da Educação Infantil não são alunos, mas crianças”*. Diferente do ensino fundamental, que tem o foco no conhecimento, na Educação Infantil o foco são as “relações” (2013, p.32). Qualificar e valorizar as relações estabelecidas pela criança no contexto da Educação Infantil é dar vez e voz a sua participação e autoria. Desvincular o termo aluno das escolas

de Educação infantil é garantir um espaço de valorização da cultura infantil, onde o brincar é coisa séria e tem lugar privilegiado.

Rinaldi (2012, p. 156) ao relatar a experiência de Reggio Emilia, aponta a imagem de criança como uma “convenção cultural”, ou seja, a criança é construída na expectativa e no desejo do outro ao mesmo tempo em que constrói cultura e valores próprios. “Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos”. (2012, p. 156)

Ao optarmos por esta ou aquela palavra para definirmos criança estamos dizendo também quais são as concepções pedagógicas que direcionam nosso trabalho. A cima de tudo, precisamos ter presente que nenhuma palavra dará conta da diversidade do que é ser criança, mas respeitá-la em suas necessidades e particularidades é condição imprescindível do trabalho realizado nas escolas de educação infantil.



\* *Currículo da Educação Infantil*, tensões a serem problematizadas...

### 3.2 CURRÍCULO

Currículo para a EI é uma expressão que precisa ser diferenciada do mesmo termo aplicado para as demais etapas da Educação Básica, conforme refere o próprio Parecer CNE/CEB nº 20/99. Carregado das concepções do Ensino Fundamental e Médio que o consideram como a relação dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, o termo currículo parece não se adequar as propostas preteridas para a educação de crianças pequenas, mas a legislação esclarece: “A integração [...] ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os”. (Parecer CNE/CEB Nº 20/99, p. 6).

Nesse mesmo sentido, Faria questiona a necessidade de “conteúdos escolares” para a Educação Infantil e propõe:

... pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar. Poderiam objetar: “Ah, pedagogia da educação infantil sem conteúdo? Isso é o espontaneísmo, é o laissez-faire, cada um vai fazer o que quer!”. Não é isso. Há um conteúdo, apenas não é escolar. É um conteúdo sobre o que nós, que fizemos magistério, pedagogia, aprendemos muito pouco.” (FARIA, 2005, p. 126).

Dewey, segundo Oliveira-Formosinho (2007), afirma que criança e currículo estão intimamente ligados no processo de ensino-aprendizagem, a nenhum dos dois pode ser atribuído menor valor (p.20) uma vez que tem “identidade própria” e é nesta interação que ocorrem as aprendizagens. “A agência do aprendente recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução”. (p. 22)

É através dessa agência que a criança aprende, através das múltiplas vivências e nas interações que estabelece com o outro e com o meio, o conteúdo surge nessas experiências.

Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. (BRASIL, 2009b, p. 50)

Poderíamos, então, dizer que os conteúdos a serem desenvolvidos são as minúcias do dia-a-dia, tudo o que cabe no olhar e na curiosidade das crianças, coisas consideradas banais para um olhar menos atento, mas repletas de importância e significado para os pequenos.

Talvez essa constatação amplie excessivamente a abrangência do termo e dê a falsa impressão de que se tudo é conteúdo não há a necessidade de uma organização, de planejamento, de sistematização da ação do professor. Ao contrário. Essa peculiaridade torna fundamental o trabalho atento e comprometido bem como a elaboração de propostas pedagógicas bem fundamentadas que efetivem o direito da criança a ser o centro do planejamento curricular, conforme determina a legislação. É determinante termos claro que o Currículo para a Educação Infantil precisa ser construído a partir do cotidiano, das relações.

As DCNEI em seu Artigo 3º propõem como foco do currículo para a Educação Infantil a ação mediadora dos sujeitos e o definem como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 1)

Cabe lembrar que as DCNEI propõem como eixo norteador das propostas curriculares para a Educação Infantil as interações e a brincadeira como forma de garantir atendimento às necessidades e potencialidades das crianças. Faria traz algumas considerações neste sentido.

O importante é sempre perguntar: como funciona essa educação, que não precisa antecipar ou reproduzir nem a casa, nem a escola, tampouco o hospital? Faz parte da política nacional da educação infantil, definida pelo MEC (e ainda hoje é uma referência para a gente poder trabalhar essa pedagogia da educação infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital), que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor, embora ele tenha uma participação ativa na (des)organização do tempo e do espaço para a criança construir as dimensões humanas e as culturas infantis (2005, p. 130).

O personagem Calvin, de Bill Watterson, retrata muito bem esta criança curiosa e investigativa e a importância das experiências por ela vivenciadas.



Figura 2 – Fonte: Stutgosth<sup>14</sup>

Também devemos considerar a participação das famílias neste contexto, “afinal as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola” (BRASIL, 2009, p.33) Proporcionar as famílias formas de parceiras com o trabalho da escola é ampliar as possibilidades de atendimento as crianças pequenas.

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. (BRASIL, 2009b, p. 50)

Dessa forma, evidencia-se a necessidade das escolas proporem a construção de um currículo para a Educação Infantil pautado nas relações, na participação, na experimentação e acima de tudo no respeito à individualidade das crianças, onde

<sup>14</sup> STUTGHOST. Escandalosamente feliz!. [s.l.] 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://stutghost.blogspot.com.br/2011/12/escandalosamente-feliz.html>>. Acesso em: 15 de abril. 2014.

tempo, espaços e materiais também são conteúdos a serem explorados e valorizados como forma de garantir o desenvolvimento integral das crianças.



\* Quais são as marcas que atravessam a docência na Educação Infantil?

### 3.3 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para darmos conta de um currículo que privilegie as necessidades das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil precisamos contar com um profissional que atenda e entenda o processo de construção do conhecimento que demandam crianças tão pequenas.

Diferente do olhar maternal, que protege e acalenta, o professor precisa de muito mais, carece de um olhar sensível as necessidades e confiante nas potencialidades dos pequenos, de um olhar que vigia e da presença; de um corpo atuante que se empresta ou ausenta sempre que necessário e acima de tudo trabalhar com essa etapa da educação básica exige formação e conhecimento, “pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (BRASIL, 1999, p.35).

Diferente, também, do professor de Ensino Fundamental, o profissional da Educação Infantil precisa ouvir e interpretar crianças que ainda não sabem falar ou mesmo se expressar de maneira clara. É preciso, além de conhecimento, responsabilidade e sensibilidade para valorar e dar significado ao olhar, ao sorriso ou ao choro de um bebê, reconhecer a sua disposição para conhecer de diferentes e múltiplas formas o mundo ao seu entorno.

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional. (BARBOSA, 2010, p. 6)

Mesmo com a capacidade, desde bem pequenas, de explorar e interagir com o mundo a sua volta, as crianças ainda são dependentes do olhar e da atenção do adulto. O professor, ao proporcionar desafios e experiências significativas

apresenta o mundo, oferece oportunidades, dá significado as ações, o que implica conhecimento, responsabilidade e comprometimento.

Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. (BRASIL, 2009b, p. 37)

Momentos como a troca de fralda, a alimentação, o horário do soninho ou a ida ao banheiro criam possibilidades de aproximação e aconchego entre adulto e criança, são momentos de intimidade, ricos de aprendizagens e troca. Exigem confiança e empatias de ambos e possibilitam aos dois conhecerem-se. Valorizar esses momentos de rotina das escolas, dar significado a eles transforma-os em experiências de aprendizagem prazerosas tanto para a criança como para o adulto. São situações claras em que o educar e o cuidar são indissociáveis. “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. (CNE/CEB Parecer 20/2009, p. 15)

Para Rinaldi (apud Edward, p. 117) o professor precisa ser sensível em suas interferências ou não interferências, deve “estar presente sem ser um intruso”, é guia no desenvolvimento das potencialidades das crianças, auxiliando-as a encontrarem seus próprios problemas e instigando-os na busca de soluções.

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. (BRASIL, 2009b, p. 37)

O trabalho do professor de Educação Infantil se articula na organização e preparação dos espaços, dos tempos e dos materiais a serem explorados pelo grupo, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências e promovendo,

deste modo, situações reais de aperfeiçoamento e de desenvolvimento integral das crianças.

Para atender a todas estas atribuições e exigências do trabalho a ser realizado nas escolas de Educação Infantil os professores carecem de formação. Atualmente, a legislação prevê como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal, o que acredito não atenda as necessidades da função, mas propõe também a formação continuada e a capacitação dos profissionais, possibilitando através desta modalidade de formação o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de uma identidade profissional como forma de garantir a qualidade do atendimento as crianças de zero a cinco anos, que demandam um atendimento diferenciado dos demais níveis de ensino.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 32) alerta que a formação do profissional é condição sinequanon para a estruturação de uma gramática pedagógica. O modelo construtivista propõe a “formação continuada em contexto”, com a estruturação de “comunidades de aprendizagem”, que instigam as trocas e a reflexão sobre a ação entre diversos profissionais, as trocas de experiência e a reflexão sobre a prática auxiliam na reconstrução das propostas e na ressignificação dos contextos.

Em relação ao papel do professor na organização dos contextos de aprendizagem Fochi (2013) afirma a necessidade de além de criar ambientes favoráveis, seguros, adequados a intervenção das crianças cabe ao adulto “dar presença” a ele:

O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas e aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada. (p. 112)

Enfim, o trabalho docente acontece na interlocução entre os agentes e os espaços, na valorização e organização dos momentos apresentados a criança. Criar ambientes adequados a interação, apresentar possibilidades de exploração e vivências significativas qualifica não apenas as aprendizagens das crianças, mas do próprio professor. Observar, registrar, interpretar a ação das crianças e suas relações qualificam a ação docente.



\* *Sala referência?* Os espaços habitados pelas crianças.

### 3.4. SALAS REFERÊNCIA

Propor a construção de uma gramática pedagógica para a Educação Infantil é também falar dos espaços oferecidos as crianças. Conforme Oliveira-Formosinho (2007, p. 19). “*a construção de contextos interativos complexos*”, de espaços e ambientes estruturados que permitam e instiguem através das interações a construção de conhecimento é uma das tarefas centrais da pedagogia em participação. Ela afirma: “*A construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação*” (p. 22).

A organização dos ambientes educativos requer atenção e preparo por parte do professor, precisa ser constantemente modificado para atender as necessidades de seus interlocutores, sendo tão importante no processo de desenvolvimento quanto os professores, na verdade para Malaguzzi (1999, p. 157) ele é visto como um ‘terceiro educador’<sup>15</sup>, assim também os materiais e objetos disponibilizados são parte fundamental do contexto educativo, pois instigam, chamam a participação ou não, mas nunca são neutros.

Rinaldi sugere pensarmos o espaço físico como “uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas”. E como tal influencia as pessoas tanto quanto é influenciado por elas. O espaço está em constante transformação, e é na intervenção e ação das crianças e adultos que ganha novos sentidos, se constitui como espaço único e significativo, se transforma em ambiente de aprendizagem.

A expressão “salas de referência” é usada no Art. 8º das DCNEI que trata sobre os direitos a serem assegurados a criança através da garantia de oferta e exploração de materiais, espaços e tempos adequados ao seu desenvolvimento. O abandono, no referido artigo, do termo sala de aula, e sua substituição podem indicar uma ampliação do seu significado, no sentido conceitual a palavra referencia remete a ideia de indicação, ou seja, o simples fato de ser sala referência nos sugere a ideia de incentivo a exploração dos outros espaços da escola. Fochi (2013) sugere:

---

<sup>15</sup> Os outros educadores, a que Malaguzzi faz referência, são a equipe de dois professores que atuam com a criança.

A mudança do nome poderá implicar – em nível maior ou menor – na transformação da organização e estruturação desse espaço. Em outras palavras, uma vez que se compreende que não se trata de uma sala de aula, também pode ser possível compreender que não é necessária presença do quadro negro e de classes e cadeiras igualmente ao número de crianças, e assim, não se fazem necessários determinados tipos de comportamentos presentes nesses espaços. (FOCHI, p. 32)

Em relação à qualidade destes espaços, Barbosa (2010, p.8) afirma que “acima de tudo, o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre”. E mais, precisam oferecer possibilidades de exploração. Pracinha, banheiro, biblioteca, refeitório, jardim, horta, todos são espaços que podem e devem ser explorados de tal modo que, de forma segura e responsável ampliem a curiosidade e as variadas formas de interação pelas crianças.

Alguns pesquisadores observaram que quando os espaços nas escolas estão bem planejados o professor deixa de ser o único foco de atenção das crianças e o próprio ambiente chama as crianças pequenas para diferentes atividades. Isto é, uma das tarefas principais de um professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos. (BARBOSA, 2010, p.8)

As salas referências, quando planejadas e organizadas, cumprem a função de espaços coletivos que incentivam o protagonismo e a construção de identidade através de experiências individuais e coletivas. São estruturantes para o desenvolvimento das propostas, mas também podem ser limitadoras do potencial criador do grupo.

[...] Bondioli (2004) [...]exemplifica, ao se referir à sala referência, que “o ambiente referência de um grupo, qualifica a sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço ‘próprio’ que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes” (p. 23) [grifo do autor]. (FOCHI, p. 31)

Deste modo, podemos constatar que salas de tamanho adequado, com mobiliário e materiais também adequados ao tamanho e interesse das crianças encorajam a interação, a autonomia e a criatividade de seus interlocutores. Como sugere Fochi “O conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo se dão na

relação ativa que a criança estabelece nas suas atuações no mundo”.



\* Que pistas podemos lançar ao pensar a idéia de *acompanhamento*?

### 3.5 ACOMPANHAMENTO

No dicionário Aurélio, encontramos a seguinte definição para o termo *acompanhar*: ir em companhia de; seguir a mesma direção; observar a marcha, a evolução.

As definições de acompanhamento apresentadas a cima explicitam um pouco do que acredito, deva ser o trabalho proposto nas escolas de educação infantil.

Ir em companhia, seguir a mesma direção, ou seja, ao reconhecer a capacidade e competência das crianças na construção de sua aprendizagem o professor também reconhece a necessidade de construir um trabalho conjunto onde todos, crianças, adultos, contextos são estruturantes na organização e significação desse trabalho e conseqüentemente das aprendizagens. Desse modo, o professor segue caminhando junto, *acompanhando*, considerando as necessidades e demandas da criança e do grupo.

Observar a marcha, a evolução e acompanhar através de registros esses momentos, partindo destas observações redirecionar as propostas auxiliando e intervindo ou não nas ações e aprendizagens da criança. *Acompanhar* as crianças em seu desenvolvimento exige um olhar atento e competente, pautado na teoria e, como afirma Oliveira-Formosinho (2007, p. 21) no “bom senso”, pois é preciso flexibilidade para identificar e potencializar as ações individuais e do grupo. Nesse processo, ao acompanhar o desenvolvimento, ao observar as ações das crianças se constrói um trabalho colaborativo relevante.

As DCNEI propõem no Art. 10 que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento da criança

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a

realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (CNE/CEB Parecer 20/2009, p. 17).

Nesse sentido, o acompanhamento do desenvolvimento da criança faz-se necessário durante todo percurso. Segundo o “Relatório de Práticas Cotidianas para a Educação Infantil”: a observação, o registro e a documentação são ferramentas essenciais no processo avaliativo (p. 106). O documento diz, também

[...] avaliação das crianças na educação infantil não será classificatória nem poderá dar margem à exclusão, mas será efetivada através de acompanhamento contínuo. [...] Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas específicas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos. (p.106)

Desse modo, cabe ressaltar que, o acompanhamento dos processos de desenvolvimento da criança visa auxiliar o professor a refletir sobre suas práticas e as propostas oferecidas ao grupo de tal modo a potencializar a ação da criança nesse processo. “A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas” (BRASIL, 2009b, p. 102).

Oliveira-Formosinho (2007, p. 30) também considera a avaliação da aprendizagem e dos contextos educativos como estruturantes para uma pedagogia da infância. A observação, a escuta e a negociação são apresentados, pela autora, como processos que distanciam a pedagogia da participação de uma perspectiva tradicional (p. 28), ou seja, observar, escutar e planejar com a criança as suas aprendizagens, para dar voz a elas e significado as propostas desenvolvidas.

#### 4. SEMENTES

Como é a escola que oferecemos para as crianças em idade de Educação Infantil? Quais são os discursos que por ela se atravessam? Ao longo do percurso da escrita deste documento, na tentativa de responder minhas dúvidas a respeito do tema, minhas inquietações acentuaram-se ainda mais. Nas leituras que fiz e nas discussões a respeito do assunto, algumas vezes programadas com meu orientador, outras vezes propostas a revelia em função da minha situação profissional, cada vez mais se confirmou a necessidade da construção de uma Identidade para a Educação Infantil, e ficou ainda mais claro que é através da organização de uma gramática pedagógica para a Educação Infantil que isso pode ser efetivado. Acima de tudo, a construção deste documento, se pautou na tentativa de ao buscar subsídios para a significação de algumas palavras estruturantes para a Educação Infantil auxiliar na concretização dessa gramática.

A escolha das palavras, bem como, seus significados não foram aleatórios ou desconectados de uma concepção pedagógica, apoiiei-me nas ideias de Oliveira-Formosinho que apresenta a pedagogia da participação como uma proposta em oposição à pedagogia transmissiva. *“Uma pedagogia transformativa que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14).

Malaguzzi (in EDWARDS, 1999) potencializa essas significações quando fala das “cem linguagens da criança” e de como a escola, muitas vezes, quer privá-las de “noventa e nove”:

A criança  
é feita de cem.  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
[...]  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

De pensar sem as mãos

De fazer sem a cabeça

De escutar e não falar [...]

Mas Malaguzzi (in Oliveira-Formosinho, p. 285) não desacredita na escola, propõe sim, que reconstruamos o conceito de aprendizagem, pois

Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declararmos: coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender. Observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes. Piaget alertou-nos de que deve ser tomada uma decisão sobre ensinar esquemas e estruturas diretamente ou apresentar à criança situações ricas de soluções de problemas, nas quais a criança aprende ativamente a partir delas, no curso da exploração. O objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como atalho para o conhecimento. Como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem.

Refletindo sobre essas colocações, me aproprio das ideias de Malaguzzi para reafirmar a importância dos contextos e das intervenções propostas sobre eles. Uma vez que, o trabalho da Educação Infantil se estrutura neste suporte, não como um fim, mas como alicerce para as intervenções e aprendizagens da criança e do professor.

Este trabalho está longe de apresentar uma conclusão para o tema proposto, mas apresenta uma demanda e propõe algumas considerações que julgo relevantes para discussões futuras, como:

- propõe a criança como competente e autora no processo de aprendizagem, diferente de aluno uma vez que não tem o foco do desenvolvimento pautado em conteúdos;
- apresenta um currículo pautado nas interações e na brincadeira;
- o professor como articulador de espaços e tempos significativos pra a ação da criança;
- apresenta os contextos como estruturantes do trabalho desenvolvido;
- e o acompanhamento como proposta de intervenção pedagógica.

Com estas discussões, desejo ter lançado sementes, no sentido de fomentar a curiosidade e despertar para a necessidade da articulação de uma proposta pedagógica que de conta das especificidades de atendimento as crianças pequenas, da articulação de uma gramática pedagógica específica para a Educação Infantil.

Encerro minhas considerações com a apresentação da imagem abaixo, afinal a ação da criança deve ser o mote de todo o trabalho desenvolvido em nossas escolas.



Fonte: Stutghost.

**REFERÊNCIAS:**

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article). – Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas** - as infâncias de Manoel de Barros.

São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os Jardins de Infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 24 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8169&Itemid.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8169&Itemid.)> Acesso em: 01/03/2014

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em: 06 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>> Acesso em: 23/07/2024.

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

BRETON, Philippe – **Elogio da Palavra**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George, **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – Coleção Polêmicas do nosso tempo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Novo Fronteira, 2001.

FOCHI, Paulo – **Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 173 p. tese (Mestrado em Educação) UFRGS, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo – **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar – 1. Ed. – São Paulo: Olho d'Água, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, **Em busca da Pedagogia da Infância**: Pertencer e Participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés - **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O modelo Curricular do M.E.M.**: Uma Gramática Pedagógica para a participação guiada. Disponível em <[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf)> Acesso em: 24/01/2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado – Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Artemed: Porto Alegre, 2009.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**: seguidos de Fernando Pessoa e os seus heterónimos, em textos seleccionados do poeta, incidindo em especial sobre A. Caeiro. 2. ed. Portugal: Europa-América.

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

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp. Campinas, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>> Acesso em 24/01/2014.

RODARI, Gianni. **A Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

STUTGHOST. Escandalosamente feliz!. [s.l.] 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://stutghost.blogspot.com.br/2011/12/escandalosamente-feliz.html>>. Acesso em: 15 abril de. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artemed, 2005.