

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

MARCELLY DAL-RI

**TRAVESSIA NA ESCOLA “DOS GRANDES”:
Estratégias de reconhecimento do espaço das crianças pequenas
em uma escola de Ensino Fundamental**

São Leopoldo

2018

MARCELLY DAL-RI

**TRAVESSIA NA ESCOLA “DOS GRANDES”:
Estratégias de reconhecimento do espaço das crianças pequenas
em uma escola de Ensino Fundamental**

Relato de experiência 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

Orientadora: Prof^ª Me. Rosane Romanini

São Leopoldo

2018

TRAVESSIA NA ESCOLA “DOS GRANDES”:

Estratégias de reconhecimento do espaço das crianças pequenas em uma escola de Ensino Fundamental

Marcelly Dal-Ri*

Rosane Romanini**

Resumo: Este relato de experiência foi escrito com a intenção de compartilhar uma travessia vivida com um grupo de crianças de Educação Infantil recém-chegados ao espaço escola, sendo este, de Ensino Fundamental do município de Portão. Tendo como objetivo narrar as estratégias encontradas por mim e pelas crianças de tornar o espaço compartilhado da escola, um lugar de belas passagens de encontros e relações, em que conviver, brincar e interagir são primordiais. Apresento também encontros inesperados que se fizeram possíveis, através de outros olhares que reconheceram o espaço dos pequenos, em meio a esta nova travessia, na escola “dos grandes”.

Palavras-chave: Compartilhamento de espaços. Conviver. Brincar. Tempos. Encontros. Relações.

1. O INÍCIO DE UMA NOVA TRAVESSIA: OS RECÉM-CHEGADOS NA ESCOLA “DOS GRANDES”

*“Ela não queria que a gente ficasse lá.
Ela disse que te traz depois porque estava com pressa [...] mas eu não tinha pressa, eu podia esperar.” (A. L, 4 anos)*

As crianças nascem, desenvolvem-se em seus ambientes familiares e, em pouco tempo, é chegado o tempo de ir à escola. Para alguns, este processo já se inicia desde bebês, para outros, quando a lei assim determina. No Brasil, - incluído pela Lei nº 11.700, de 2008 - é obrigatório que os pais matriculem seus filhos em instituições escolares, a partir do dia em que completarem quatro anos de idade, assim como, é compulsória a oferta de vagas pelas redes de ensino.

Muitas dessas crianças, vindas de seus núcleos familiares, iniciam a travessia-escola aos quatro anos apenas, e muitas, em escolas de Ensino Fundamental. Este fato é um marco na vida das crianças pequenas, pois a consideram um grande evento em suas vidas por

* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. celly_dalri@hotmail.com

** Mestre em Educação na linha de pesquisa em políticas públicas, professora de educação física, psicomotricista relacional, brincadeira, professora aposentada da RMENH, assessora pedagógica da RMENH (2006 a 2014), professora da Especialização em Educação Infantil da UNISINOS, presidente da OMEP/NH e trabalha com formação de professores e pesquisadora do brincar. anerosa2009@hotmail.com

entenderem a escola como um lugar “dos grandes”. Nessa nova travessia, ampliam-se os grupos de convívio das crianças, e são introduzidas rotinas diferentes da casa, e com isso, passam a ter a escola como reguladora do seu tempo.

Fala-se da Educação Infantil, dentro de uma estrutura ainda sob muitas críticas, da Escola de Ensino Fundamental. Desafios postos, mas ao mesmo tempo com muitas possibilidades de mudanças que façam efetivar os Direitos da Criança. Nessa direção, buscase essa travessia como uma construção de novas possibilidades para a Escola da Infância, e acredito ser o tempo da infância, uma questão para as instituições escolares, pois com a chegada das crianças, passam a administrá-lo integralmente, determinando como e o que fazer, e o que podem e o que não podem realizar no período em que estão na escola.

É preciso falar então, de tempo da infância, e para isso sobre o surgimento do conceito de infância a partir da obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1986). Nos seus estudos, Ariès afirma que o sentimento pela infância, como nós conhecemos, em um período da história, não existia. Além disso, é bem claro quando diz que nem todas as crianças vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Desde o século XII até início do século XX, a sociedade vem criando conceitos e modelos para a infância, além de mecanismos que a valorizem. Os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância, tornam-se mais evidentes a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, com mudanças nos costumes e preocupação com a educação das crianças.

Ao mesmo tempo em que não se tinha definido o conceito de infância, nossa cultura já se preocupava em medir o tempo. Terezita¹, há três décadas, já problematizava as relações em meio a falta de tempo e ao tempo acelerado, afirmando que “a mãe é uma ligadora de aparelhos que precisa fazer tudo o mais rápido possível.” (BUITONI, 1988, p. 44), assim, vê-se que as crianças, desde cedo, tem entrado no ritmo acelerado da vida urbana. Hoyuelos (2015, p. 44), nos provoca a refletir sobre o “quanto a obsessão por controlar minuciosamente o tempo, é também, uma obsessão por controlar a infância”, pois com isso, crianças pequenas começam a imitar o adulto que não brinca mais, que não percebe a importância do olhar e escutar, afinal o mundo não nos tem permitido tempo às sutilezas das relações, pelo contrário, tem nos dito que devemos estar sempre produzindo, e é esta mensagem que estamos transmitindo aos recém-chegados.

¹ Transformadora de quintais de casas comuns, em quintais mágicos. É a idealizadora do espaço Te-Arte em São Paulo.

Com o avanço das políticas públicas, as crianças têm o direito à educação, e a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, neste sentido, ir à escola é uma possibilidade de encontrar-se com o tempo *aión*, pois lá encontrarão possibilidade de trocas entre os pares para brincar e viver a infância. O encontro com o tempo *aión*, definido pelos gregos da Antiguidade como o tempo da experiência, do acontecimento e da contemplação, é o tempo do brincar, é o tempo “que faz a gente demorar”, como bem definido na voz de uma criança de 7 anos (NARANJO, 2016, p. 114), pois “brincando, as crianças são capazes até de suspender o tempo” (PEREIRA, 2013, p. 25). Mas a escola é pensada por adultos, e estes governados pela imposição do tempo *chrónos*, cheio “de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer” (NARANJO, 2016, p. 16), tempo delimitado por ponteiros de um relógio, um tempo irrecuperável, é o tempo que apressadamente sempre falta, como na fala de A. L. de 4 anos, que deu início a esta reflexão, ao relatar que percebe que o adulto tinha pressa, mas ela não. Segundo Kohan (2004, p. 3), “se *chrónos* é limite, *aión* é duração.” Temos então, um impasse cultural, seja fora ou dentro das instituições escolares, em que os adultos governam em *chrónos*, e as crianças reinam em *aión*, e com isso, as crianças são regidas por *chrónos*, e tem sobrevivido a este tempo medido, cronometrado e acelerado. Como o tempo *aión* de crianças recém-chegadas ao mundo, pode dialogar com o tempo *chrónos* do relógio da escola, e dos adultos? Questiona-se a qualidade das ações nesse tempo da pressa, e neste contexto, não tem se encontrado tempo às sutilezas das relações, dos encontros com o outro. Parece ser um tempo sem tempo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), apresenta em sua introdução, as dez competências gerais da Educação Básica, dentre elas, o exercício da empatia, o diálogo e a cooperação, respeitando, acolhendo e valorizando o outro, que é diferente de mim. Como, engolidos por um tempo que nos falta tempo de olhar e escutar o outro, exercitar empatia com os recém-chegados? Nas escolas, de que forma temos acolhido as crianças neste tempo, sem tempo? Será que verdadeiramente temos as acolhido?

É preciso (re) pensar a qualidade do tempo, e com isso, das relações nos contextos de vida coletiva, buscando “estratégias didáticas de desaceleração” (ZAVALLONI, 2015, p. 28), a começar por nós, adultos, colegas de profissão. Para o que temos procurado uns aos outros? Muitas vezes não é somente com a finalidade de pontuar negativamente nossa realidade, ou seja, reclamar de muitos entraves da profissão e da rotina na escola? E em meio a esta falta de tempo, e em um espaço tão coletivamente compartilhado quanto a escola, temos buscado acolher ideias através da escuta aos nossos colegas? Será que não estamos exigindo das crianças algo que antes, devemos (re) aprender?

Neste relato de experiência pedagógica, falo e reflito do vivido em um contexto coletivo que 18 crianças, na faixa etária de 4 anos, se encontram, e que recém-chegadas ao mundo, começam a viver uma primeira experiência mais ampliada da vida coletiva, e ter suas primeiras impressões do espaço escola, em uma escola de Ensino Fundamental, do município de Portão, Rio Grande do Sul. Somos todos recém-chegados a este espaço. Em março de 2017, dois meses após ter conquistado o diploma de Pedagoga, assumi como docente na rede pública do município de Portão, e pela primeira vez, tenho acompanhado a realidade de crianças pequenas em uma escola “dos grandes”.

O ano de 2017 foi um ano de adaptação, e de equívocos. Eram, e continuam sendo, muitas as inquietações sobre o espaço destas crianças na escola de Ensino Fundamental, por isso, almejei de imediato, muitas mudanças neste espaço. Uma prática que possibilitava a continuidade do brincar em um espaço compartilhado me encantara, e pensei como seria possível possibilitar esta experiência às crianças que acompanhava. Foi aí que me dei conta, da necessidade de estratégias de mudanças anteriores a essa, que deveriam começar pela minha postura enquanto docente.

Dois foram os equívocos-chaves que me motivaram a buscar, e hoje, a compartilhar estratégias de mudança. O primeiro, quanto a minha tentativa inicial de pensar no coletivo, quando inicialmente ainda era preciso pensar no singular de cada criança que estrear, ali, suas primeiras impressões do espaço escola, bem como, do compartilhamento de um espaço coletivo. O segundo, quanto a procura à professora do turno contrário que compartilha o espaço com sua turma, somente para reclamações, sem buscar estratégias de melhorias pensadas às crianças. Além disso, minha fala bastante marcada quando, ao chegar na sala, algo não estava como havíamos deixado ou combinado referente a organização, com isso, a reprodução das crianças sobre os “culpados”: foram os da manhã.

Aos poucos, algumas estratégias de mudanças estão sendo possíveis nesta realidade, criando, o que aqui chamarei de passagens², pois “[...] sem saber ao certo onde chegar, experimentamos passos que podem ajudar na travessia, e contribuir com pistas para ajudar outros em suas passagens, afinal, esta grande viagem que chamamos de vida, não se faz a sós, ela envolve e convida todos nós”. (RIBEIRO, 2017)

Compartilho aqui, um recorte das passagens vividas que foram importantes neste início de nova travessia, e que fizeram a relação minha e da professora do turno contrário mudar quanto este compartilhamento de espaço, visando melhorias a estas crianças pequenas,

² Inspirada no livro “Passadouros” (RIBEIRO, 2017)

para que se sintam acolhidas ao chegar na escola “dos grandes”. Outras passagens inesperadas aconteceram e considero importante compartilhar, pois deram visibilidade às crianças pequenas na escola “dos grandes”, em que estes, tornaram-se companheiros de viagem, ao reconhecerem as crianças neste espaço e perceberem a importância de olhar a elas como crianças que inauguram a instituição escola e merecem ser acolhidas e respeitadas por toda a comunidade escolar.

Convido vocês a trilharem nossas singelas passagens, que estão organizadas da seguinte forma. No primeiro subtítulo, atravessamos sobre nós mesmos, pensando na singularidade de cada um ao estrear nesta nova travessia-escola, e como o brincar foi um companheiro indispensável de viagem para (re) conhecer o espaço do outro nesta primeira experiência de vida coletiva. Iniciou-se, pelo brincar, o interesse pelo outro, e com isso, o segundo subtítulo, em que atravessamos outros tempos de encontros que foram possíveis, estes, com a turma que compartilha o espaço da sala referência no turno contrário e com “os grandes”, passagem que deixa evidente uma importante travessia: o reconhecimento dos pequenos nesta escola de Ensino Fundamental. Penso ser relevante dedicarmos um tempo para refletirmos ainda, sobre as relações familiares nas instituições escolares, e como elas tem passado despercebidas, sem ser reconhecidas como parceiros de viagem para uma linda travessia, e com isso, a geração ansiosa do tempo de desejo do ser grande, pelas crianças pequenas. Por fim, apresento minhas inquietações iniciais, que durante esta travessia, como na vida, a partir de passagens anteriores que precisei trilhar, tornaram-se possibilidade de continuidade, mas para isso, será preciso (mais) tempo, afinal, nossa travessia não tem fim, ela é apenas uma passagem e precisa seguir viagem.

2. OS “RECÉM-CHEGADOS” COMO PARTE DE UM GRUPO: TEMPO DE FORTALECER O “EU” PARA RECONHECER O “OUTRO”

Quando anunciado na introdução que neste subtítulo atravessaremos sobre nós mesmos, pode ter soado de forma estranha a alguns, porém, as crianças, das quais aqui me refiro, estreavam, vindos de seus grupos familiares, na travessia-escola, e por isso, muitos, ainda em uma fase egocêntrica, compreensível pelo desenvolvimento psíquico a que se encontram neste período. Era preciso tempo para se entenderem e se reconhecerem neste espaço, foi necessário inicialmente, pensar na singularidade de cada um, para depois começar a perceber a igual importância do outro neste espaço. Digo isso após um dos equívocos-chaves que me levaram a esta reflexão, pois na prática, fiz o caminho inverso, e percebi que

era preciso retomá-lo, quando eu, no tempo *chrónos*, já pensava no coletivo, percebi que ainda era preciso pensar no *aión*, no tempo da experiência singular de cada criança que estreara, ali, suas primeiras impressões da travessia-escola, bem como, do compartilhamento de um espaço coletivo. Segundo Winnicott³,

Este é um momento delicado que requer cuidados especiais, pois envolve sentimentos profundos e ambíguos, tanto da parte dos pais como da dos filhos. É a primeira saída do “cercado” (do lar), [...] sendo a escola [...] uma ampliação inicial desse agrupamento originário que é a família. [...] A saída do cercado indica que a criança já percorreu um caminho na linha do amadurecimento emocional, tendo conquistado algumas capacidades e uma certa autonomia e pode então seguir rumo à independência. O seu ingresso na escola [...] possibilita a sua entrada em um universo social mais amplo: ela já pode prescindir do convívio dos pais por algumas horas do dia, sem que esse afastamento cause demasiada angústia, podendo experimentar outros tipos de relações com pessoas que não lhe sejam tão familiares, como a professora e os colegas. [...] A saída do cercado indica um crescimento e é uma conquista da criança, mas implica também em uma perda desse lar. (GRECO, 2008, p. 103)

O grupo de crianças, em sua maioria, recém-chegados ao contexto escola⁴, vindos cada um de sua realidade familiar, chegam a um ambiente coletivo, inaugurando o desafio da sua primeira experiência social exterior à família. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a partir dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, que são interações e brincadeiras, devem ser assegurados às crianças, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre eles: conviver e brincar. No contexto do qual aqui falo, ambos eram desafios a serem cotidianamente (re) pensados justamente pelo meu equívoco enquanto docente.

Notei que muitos conflitos de relações no brincar eram gerados em função das crianças precisarem ser olhadas, reconhecidas e fortalecidas na sua identidade como sujeito, ou seja, se fazia necessário pensar no singular de cada criança, pois muitos ainda demonstravam uma necessidade de amadurecimento quanto às questões de egocentrismo. Era preciso ainda constituir o seu “eu”, antes de reconhecer o espaço do outro. Percebi, com isso, o desafio e a necessidade de construir os processos de singularização em espaços coletivos.

Como em um espelho, me vi no relato de Madalena Freire (1995), quando ela compartilha suas vivências junto a um grupo de crianças e ressalta a importância de descrever a organização deste grupo em seus vários níveis em um mesmo ano, ou seja, no início do ano, período do qual aqui me refiro, “o grupo como tal não existia”. Durante alguns meses,

³ Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra, psiquiatra e psicanalista da Inglaterra.

⁴ Deste grupo de 18 crianças na faixa etária de 4 anos, apenas 3 tiveram experiências anteriores em creches públicas.

“[...] eu fui a catalisadora que tinha as “rédeas na mão” – apertando aqui, afrouxando ali... Havia muitos grupinhos compostos de duas, três crianças, o que dificultava o trabalho de desenvolvimento do grupo como um todo. Comecei então um esforço individualizado com cada criança, objetivando a ampliação de suas relações de amizade dentro do grupo, explorando situações que envolviam o grupo como um todo e cada participante deste, como elemento decisivo dentro deste grupo. ” (FREIRE, 1995, p. 29-30)

As crianças demonstraram a necessidade de se sentir seguras e pertencentes ao espaço escola. São tantas as pessoas e informações novas a internalizar e a se relacionar, que a escola, se torna um espaço de uma amplitude tão grande à criança, que traz uma insegurança natural de início, externado por elas, de diferentes formas. Nesse grupo, em especial, via-se, no período de adaptação, um ambiente conflituoso e agitado: crianças resistentes através de choro frente à figura materna; as que inicialmente não brincavam, apenas observavam; outras buscavam estar sempre perto do adulto referência; alguns, através de posturas demasiadamente agressivas, desestruturavam brincadeiras daqueles que já conseguiam estruturá-las sozinhos; pouco tempo de interesse pelas experiências propostas; negativas quanto à participação em rodas de conversas; falas bastantes agitadas e eufóricas com a mudança na rotina; e outros, que de forma mais amadurecida, e em menor tempo, encararam este início de travessia.

Era preciso que este grupo se identificasse com este espaço, e conseqüentemente, se sentisse acolhido, pois um espaço que acolhe, segundo Horn (2016), é um espaço que nos dá vontade de ficar. Quem visita este espaço deve reconhecer quem convive ali e o que fazem neste lugar, ideia esta inspirada em Mallaguzzi, que diz que “[...] o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.” (MALLAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p. 157). Iniciamos o reconhecimento de que cada um tem seu espaço, naquele espaço, através de fotos individuais para organização das mochilas e toalhas. Além de buscar, junto às crianças, desacelerar, observando e escutando através do brincar espontâneo, suas preferências, suas falas, angústias, modos de agir, culturas, buscando perceber a singularidade de cada um, em meio ao grupo.

Vi no brincar um companheiro indispensável de viagem para que as crianças conseguissem (re) conhecer o espaço do outro nesta primeira experiência de vida coletiva, pois se fez urgente buscar estratégias através do brincar, para intensificar e apoiar as relações do grupo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), a autonomia na escolha de brincadeiras são princípios éticos que devem ser garantidos às crianças, bem como, segundo os princípios estéticos, a criação de possibilidades da criança

se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos, devem igualmente ser assegurados.

O espaço limitado não impediu a criação do que nomeei núcleos do brincar. Com poucos cantos disponíveis para a organização de cantos fixos para o brincar espontâneo, e com o espaço compartilhado com outro grupo de crianças e professor, foi preciso criar, aproveitando as mesas e cadeiras que ocupam o espaço, cantos móveis, (re)pensados e (re)organizados diariamente conforme o interesse e as interações das crianças dia após dia, valorizando o ambiente como espaço de relações. Foi através de brincadeiras nos núcleos como o do escritório, da pista de carrinhos, da fantasia, das construções, de cabanas de leitura e faz-de-conta, de cavaletes para pintura, de materiais não estruturados, que as crianças começaram a respeitar o espaço do outro nas brincadeiras, percebendo que juntos, o tempo na escola ampliaria as possibilidades de explorações e descobertas. De forma espontânea, as crianças agrupavam-se nos núcleos previamente organizados, buscando suas preferências em um espaço que propiciou oportunidade para o desenvolvimento de experiências criativas. Isto só foi possível, ao selecionar intencionalmente materiais, tendo, como norte, as características do grupo, estando atenta às manifestações, aos desejos e interesses que as crianças expressavam quando brincavam livremente entre si. “A esta altura, o meu papel de professora já era outro bem distinto ao do início do nosso trabalho. A figura catalisadora, que foi necessário no início, já perdia sua função, dando lugar a uma professora-organizadora das atividades, sistematizando, através destas, a prática espontânea das crianças”. (FREIRE, 1995, p. 30)

Via-se, após realizadas cotidianamente as estratégias citadas a cima, modificações e conquistas evidenciadas nos planos afetivo, motor, mental e social deste grupo, agora, um grupo mais seguro e amadurecido, percebendo a força de cada um como elemento do grupo, e que, ao trabalhar juntos, alguns limites à ação individual se fizeram necessários, entendendo que outras realidades podem contribuir com a sua, e vice-versa. Agora, sentiam-se capazes de estabelecer relações com grupos cada vez mais amplos a partir do seu grupo de origem, que é sua própria família. Era hora de ampliar o grupo de interação. Em um espaço compartilhado com outro grupo de crianças no turno contrário, iniciou-se, através do brincar espontâneo, uma investigação brincante, a qual irei comunicar no próximo subtítulo. Como em uma roda que se movimenta, buscarei colocar-lhes junto à roda, comigo e as crianças, pois nesta passagem da travessia, fomos em direção a encontros com o outro.

3. UMA BUSCA POR TEMPOS DE ENCONTROS: “QUEM SÃO OS DA MANHÃ?”

Aqui, percorreremos uma bela passagem, de tempos de encontros durante a nova travessia, para que a vida cotidiana, desse grupo de crianças na escola, fosse vista ainda mais como possibilidade de estreitar relações e interações. Acredito que mais do que isso, esta passagem marca um lugar de viver a escola de forma sensível e compartilhada, em que todos se percebam coautores dessa travessia-escola, visto os encontros inesperados que aconteceram partindo do olhar “dos grandes” aos recém-chegados.

Mas, para que os primeiros encontros fossem possíveis, foi preciso dar-me conta do segundo equívoco-chave desta reflexão, de que os professores “[...] precisam também, tal como as crianças, conversar uns com os outros.” (NIAS, 1985, apud VASCONCELOS, 1997, p. 38). Em uma sala compartilhada com outra professora e seu grupo de crianças, não existe entre nós, profissionais, tempos de encontros. Não há troca, não há escuta, neste tempo sem tempo às relações. O que existe é o compartilhamento do espaço em comum.

Também recém-chegada, em 2017, nomeei os “da turma da manhã”, quando, eu e o primeiro grupo de crianças, que acompanhava neste mesmo espaço, encontrávamos a sala desorganizada. Eles reproduziam a fala nomeada, fazendo com que eu percebesse meu erro, pois procurava a professora da manhã, somente para reclamações, e vice-versa. Me dei conta que a mensagem transmitida era: compartilhar não é algo bom.

No ano seguinte, ano em vigência, busquei uma estratégia diferente, convidei a professora a aderir às fotografias que eu colocara nos ganchos das mochilas e toalhas para as crianças se sentirem pertencentes àquele espaço, e entenderem que o outro, também tem seu espaço. Além disso, seria uma oportunidade de as crianças perceberem que há outros usando o mesmo espaço e os mesmos brinquedos, e a importância de preservarmos o espaço que é comum a todos. Ela topou, e ao aderir à ideia das fotografias, a professora do turno da manhã, a qual compartilha o espaço com seu grupo de crianças, possibilitou o início desta passagem, assegurando um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o direito de conviver. Este direito está diretamente atrelado à ideia de empatia, que é uma das competências gerais da Educação Básica (BNCC, 2017), e como bem elucidado por Costa (2015), “[...] depende de uma ambiência que promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão, de construção coletiva entre pessoas diferentes.” (COSTA, 2015, p. 37). Penso muito sobre a necessidade de nós adultos agirmos com base no conceito de empatia frente às necessidades

de nossas crianças. Pois, antes de almejar que elas aprendam conceitos tão sensíveis e primordiais a nossa constituição como seres humanos, é preciso acolhê-las e olhar para elas com empatia e confiança, pois segundo Bassi (2015):

A empatia ativa multiplica a potência de sentir e agir. Desempenha um papel fundamental na criação de novas ideias e na transformação da realidade, já que significa a capacidade de compreender os problemas complexos de hoje sob muitas perspectivas e a capacidade de colaborar para resolvê-los. Também significa ser capaz de ouvir as ideias dos outros tanto quanto articular as suas próprias; ser capaz de liderar uma equipe num dia e participar como membro da mesma equipe no outro. Demanda capacidade para conhecer seus próprios sentimentos e ideias a fim de conhecer os sentimentos e ideias dos outros. (BASSI, 2015, p. 10)

Além disso, a proposta curricular da Educação Infantil deve assegurar os princípios éticos e estéticos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), dentre eles, a valorização da sensibilidade. E quer sensibilidade maior do que se interessar pelo outro?

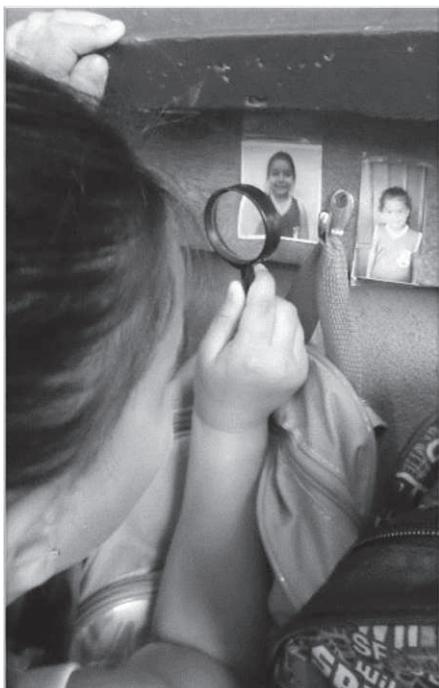


Figura 1: O início da investigação
Fonte: Registro da autora

Certo dia, as crianças ao entrar na sala observaram que junto às suas fotos, que indicam o lugar em que guardam as mochilas, havia fotos de outras crianças que não conheciam. A partir de então, muitas foram as hipóteses criadas. Quem seriam aquelas crianças? Em roda, conversamos sobre as inúmeras possibilidades imaginadas pelas crianças. Iniciou-se o interesse pelo outro. Ao perceber este interesse, pensou-se em experiências com a intenção de aguçar práticas esquecidas em meio aos tempos corridos em que vivemos, práticas de olhar e escutar a si e ao outro. Era preciso desvendar o mistério: descobrir quem eram aquelas crianças.

Quem desvenda mistério, pelo senso comum, é chamado de detetive, e nesta investigação brincante, foi o que o grupo de crianças se transformou: um grupo de pequenos detetives curiosos e brincantes. Começando por pesquisar os materiais necessários para descobrir sobre aquelas crianças, exploraram-se diversas coisas com lupas, desbravaram-se espaços da escola, produziram-se lupas com materiais não estruturados, até que se descobriu que muitos detetives se disfarçam para desvendar mistérios, com isso, fez-se o canto da fantasia na sala, e muitas outras fantasias a partir destas surgiram.

Passados alguns dias sem descobrir uma forma de desvendar o mistério, uma das fantasias foi pensar que aquelas crianças eram invisíveis e não éramos capazes de enxergá-las. Outros acreditavam que aquelas crianças ficavam a noite para cuidar dos “nossos” brinquedos. Enfim, um dia, H. percebeu que havia dois trabalhos iguais expostos no mural da sala, um deles sabidamente feito junto à professora de projeto de Artes e Hora do Conto, que os acompanha semanalmente. Mas, e o outro? Será que a professora em questão poderia nos ajudar a desvendar este mistério? O grupo de detetives foi ao encontro da professora, questionando com quem ela fizera aquele outro cartaz. E então a surpresa revelada: “Com os da turma da manhã!”. Iniciou-se uma conversa com as crianças sobre o dia e a noite para que entendessem os diferentes turnos, e com isso, sobre as turmas e os espaços e materiais em comum. Mas somente com essas informações ainda não era possível afirmar que conhecíamos “os da turma da manhã”, o que talvez, naquele ponto, seria o mais importante a ser feito, visto o compartilhamento de espaço e a descoberta de que aqueles brinquedos não eram somente nossos. Algumas perguntas surgiram entre o grupo: “*Será que eles gostam de brincar das mesmas coisas que nós? Será que eles brigam? Do que mais eles gostam na escola?*”. Era preciso pensar em uma estratégia de interação entre as turmas que compartilham aquele espaço, porém sem o encontro diário. Neste interim, surgiu uma ideia que revolucionou o projeto. Convidei as crianças a criarmos a caixa de correio da sala, conversando sobre a função da mesma, pois era desconhecida a eles em meio a Era da Informação. Ela passou a ser nosso meio de encontro e troca com os da turma da manhã.

Na era do correio eletrônico sinto um desconforto quando recebo os votos de Feliz Natal com uma carta de correio eletrônico endereçada a outras 150 pessoas. Chega mais rápido e não se perde tempo: esse é o motivo. Não há nada de mais pessoal. Que belo, pelo contrário, receber e escrever um cartão, uma carta única, um bilhete personalizado. (ZAVALLONI, 2017, p. 37)

Através de cartas-desenhos, as crianças, inicialmente inspiradas pelo livro “Quem quer brincar comigo? ”, de Tino Freitas, contaram aos da turma da manhã do que gostavam de brincar na escola, buscando descobrir também, o gosto deles. Encontrei uma estratégia de desaceleração. Era preciso ir embora sem um retorno imediato, e esperar a chegada à escola no dia seguinte para descobrir se os “da turma da manhã”, haviam retornado as cartas. Foram muitos encontros através de trocas de cartas-desenhos, e muitas foram

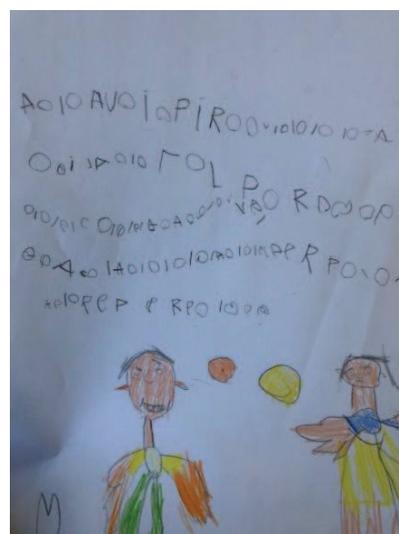


Figura 2: Carta-desenho de N.
Fonte: Registros das crianças

transcritas pelas professoras referências de ambas as turmas. Além disso, o grupo, entendendo o uso social da escrita, iniciou algumas tentativas de escrita espontânea. Outros assuntos, por iniciativa das crianças, tornaram-se pautas destas cartas-encontros, como: problemas identificados e enfrentados por eles quanto à estrutura física da sala, trocas sobre o plantio de cada turma, curiosidade sobre o que fizeram no recesso escolar de inverno, agradecimento, ao encontrar a sala decorada em função de alguma festividade. Nesta etapa, as crianças, ao chegar no momento de encerrar o brincar, decidiram (re) organizar núcleos do brincar a seu modo, com o objetivo de deixar como convite aos da manhã. A estratégia encontrada pelas crianças possibilitou a continuidade do brincar por ambos os grupos que convivem neste espaço. Os encontros através de cartas continuam, assim como os núcleos do brincar pensados e organizados pelas crianças.

Aqui, considero importante trazer dois conceitos que fundamentaram esse interesse pela continuidade do brincar, que agora, ao chegarmos juntos, eu e as crianças, neste ponto da travessia, tem sido possível. Ambos, trazidos por Kishimoto (2016), em parecer sobre a BNCC. O primeiro, amparada na teoria da experiência de Dewey, que defende a educação democrática e colaborativa entre crianças e adultos, que valoriza e impulsiona a experiência da criança, provoca encantamento, gera interesse e envolvimento de grupos de crianças, em investigações que respondam aos seus questionamentos. Experiência essa que possibilita, de fato, o encontro com o tempo *aión*.

Neste sentido, Dewey defende que a experiência da criança precisa de continuidade para o enriquecimento e complexidade do conhecimento, isso demanda uma travessia que amplie, reconstrua ou reorganize a experiência, modificando a qualidade das experiências, com a participação das crianças. Ou seja, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão.” (DEWEY, 2010b, p. 36). Dewey acredita que o ponto de partida para se entender a relação de experiência e conhecimento, está em nos distanciarmos dos conteúdos pré-fixados e buscarmos conteúdos relacionados à experiência, iniciados pela criança. Portanto, a continuidade da experiência depende de escolhas metodológicas, o que envolve também pensar na organização do espaço, do tempo, dos materiais e das interações para seu desenvolvimento.

Se posto em prática a teoria da experiência de Dewey, nos aproximaremos do que Kishimoto (2016) afirma ser o brincar complexo e de qualidade. Brincar que deve se prolongar por dias, semanas ou meses, distanciando-se do brincar repetitivo. A complexidade e a possibilidade de continuidade na estrutura do brincar são responsáveis pelo avanço da

criança, pois é na continuidade das experiências “que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo.” (FOCHI, 2015, p. 226).

3.1 OUTROS ENCONTROS POSSÍVEIS NA NOVA TRAVESSIA

Ao repensar o cuidado com os materiais compartilhados em um espaço coletivo, e com a necessidade de melhorar o cuidado com os livros da sala, reaproveitou-se uma mala de viagem para ambas as turmas e reorganizou-se o espaço dos livros e o acesso a eles pelas crianças. Essa ideia inicial, junto a pesquisas com as famílias sobre o hábito da leitura em casa, inspirou uma bela passagem: o 1º Chá Literário organizado somente para a Educação Infantil, tempo de encontro pensado para acolher os pequenos e suas famílias na escola “dos grandes”. Visto a pouca participação das famílias, vê-se um tempo de encontro a ser reinventado.

Além desta iniciativa das professoras da Educação Infantil, outra bela passagem inesperada ocorreu durante a nova travessia, quando “os grandes” olharam os pequenos, valorizando-os e reconhecendo seu espaço nesta escola de Ensino Fundamental. Segundo Brougère e Ulmann (2012, apud Horn, 2017, p. 28), aprender na vida cotidiana é construir por via dos encontros um repertório de práticas ao longo da vida, em razão de novos encontros, migrações e viagens. Junto a uma professora orientadora, iniciaram a passagem de pensar um projeto voltado aos pequenos, revitalizando, inicialmente, as calçadas do pátio da escola com pinturas de jogos de amarelinha, de equilíbrio, de sequência de cores, de tabuleiro. De novos caminhos a serem trilhados. Contagiados pela alegria nos olhos dos pequenos, não satisfeitos, “os grandes” reinventaram outro tempo de encontro ao escutar a voz dos recém-chegados àquele espaço, afim agora, de revitalizar o espaço da pracinha. Angustiados, muitos relataram que desde que estudaram ali na pré-escola, a pracinha permanece a mesma, por isso, perceberam a necessidade de escutar os pequenos



Figura 3: A voz dos pequenos e a escuta “dos grandes”

Fonte: Registros da autora

para identificar seus desejos de melhorias para aquele espaço. Esta parte do projeto encontra-se em meio ao tempo de mudanças, “os grandes” estão em busca de parceiros para doações, mães costureiras tem se proposto a fazer cortinas à casinha, e os pequenos esperam ansiosos pela realização de seus pedidos.



Figura 4: Integração dos pequenos e “os grandes” na pintura das cortinas para a casinha da praçinha
Fonte: Registros da autora

Notei que entre “os grandes”, que reinventaram um tempo de encontro com os ali recém-chegados, estavam muitos familiares dos pequenos, e com isso, me dei conta de um outro tempo de encontro necessário a ser (re) inventado, referente às relações familiares na escola. Por isso, penso ser relevante dedicarmos um tempo para refletirmos ainda, sobre os (não) encontros familiares nas instituições escolares, por estes não serem reconhecidos como parceiros de travessia, e com isso, a geração ansiosa do tempo de desejo do ser grande, pelas crianças pequenas.

4. A (RE) INVENÇÃO DE UM TEMPO NECESSÁRIO: O ESPAÇO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NA ESCOLA

“Profe, quanto tempo tu demorou para crescer? (A.L, 4 anos)

Sobrevivendo ao tempo *chrónos*, os recém-chegados estão diariamente em contato com mensagens transmitidas por nós, adultos, de aceleração, gerando neles, uma ansiedade e um desejo precoce por ser grande. Ao me perguntar sobre o tempo que demorei a crescer, e obter como resposta “25 anos”, noto na criança à minha frente, uma certa angústia por se tratar de muito tempo, uma preocupação em crescer, invés de viver a infância.



Figura 5: Não empurrem! Não tenho pressa de crescer
Fonte: Tonucci (2005, p. 197)

Há um tempo atrás, a relação da criança com a ideia de crescer era outra. Korczak (1981), há mais de três décadas, traz inquietações infantis da época: “O tempo na escola corre rápido demais, como se tivesse por trás alguém com um chicote, apressando”. (KORCZAK, 1981, p. 206), da mesma forma, Tonucci (2005), 24 anos depois, através da obra que no nome já nos dá indícios sobre o que as crianças estão sentindo, “Quando as crianças dizem: Agora chega!”, retrata na figura intitulada “Não empurrem! Não tenho pressa de crescer!” (TONUCCI, 2005, p. 197), sobre o quanto as crianças ainda resistiam ao tempo demasiado apressado dos adultos. Ainda era nítido o quanto os adultos governavam em *chrónos* e as crianças desejavam permanecer em *aión*.

Hoje, na realidade da escola “dos grandes”, o discurso dos pequenos tem sido outro, o que me inquieta, e me fez pensar em algumas razões. Steiner (2013 apud, RIBEIRO, 2017, p. 49), adverte para o perigo da criança ser orientada pelos adultos. “Há que se estabelecer aqui uma grande diferença entre imitação e orientação. O primeiro caso trata-se de uma força que nos conduz e mobiliza de dentro para fora; enquanto a segunda é o contrário, é uma imposição que advém de fora, em geral do mundo adulto com seus anseios, expectativas e medos, e nada tem a ver com as necessidades intrínsecas da criança.”

Além de estarem sendo “engolidas” pelo tempo do adulto, as crianças almejam ir para a escola “dos grandes”, visto que muitos desses, são seus familiares, sejam eles irmãos, padrinhos ou primos. A maioria tem como companhia de travessia de ida e volta, “os grandes”. E, quando chegada a hora de ir para a escola deles, entendem que já cresceram, e estando lá, agora já conhecendo o espaço que “os grandes” ocupam nesta escola, almejam

mais ainda crescer, alguns relatam que querem crescer para estudar ‘lá em cima’, referindo-se ao segundo andar da escola.

Mas, na realidade da escola, muito desse desejo está atrelado à distância que se tem “dos grandes”, pois estando no mesmo espaço físico, os recém-chegados ali, não têm tempos de encontros com seus familiares na escola. Eles sentem a necessidade de pedir autorização para dar um beijo nos irmãos maiores, ao encontra-los, por exemplo, no refeitório.

Se acreditamos que, de fato, a escola deve ser aberta para a comunidade, precisamos investigar a fundo quem são as pessoas da escola, da comunidade, e que vínculos, de verdade, elas podem ter entre si. Empatia não é apenas se colocar no lugar dos outros. É escutar os outros para construir algo junto com eles. Muitos de nós, que trabalhamos com educação, podemos ser facilitadores desses diálogos. Não somos protagonistas, mas podemos ser ótimos coadjuvantes, tradutores de mundos que se enxergam, mas não se ligam. (BEGUOCI, 2015, p. 45)

Pikler (2010, apud FOCHI, 2015, p. 49) nos fala sobre os encontros positivos que podemos possibilitar nas instituições escolares, ou seja, quando criamos condições externas para as crianças terem a possibilidade de colocar à prova aquilo que é do seu desejo interno. Relatos em meio a brincadeiras fantasiadas de “quero casar!”, percebi no grupo de crianças que acompanho, a vontade humana de querer passar, sensível e metaforicamente trazida pelo livro “Passadouros”. Notei que o canto da fantasia proporcionara espaço para através do brincar, as crianças externarem suas vontades íntimas. E pude perceber, com isso, a importância da tentativa de proporcionar tempo de encontro através do Chá Literário, bem como, da iniciativa “dos grandes” ao pensar o espaço dos pequenos, entendendo o quão importante esta aproximação pode significar aos pequenos. Desejo que pelo olhar sensível “dos grandes” à infância dos pequenos, estes, reencontrem sentido para viver suas infâncias, e que os adultos, de modo geral, ao invés de empurra-las, as ajudem a levantar.



Figura 6: O andaime
Fonte: Horn (2016)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12).

5. SERÁ PRECISO UM TEMPO PARA A CONTINUIDADE

*“As crianças gostam de construir coisas. Gostam, é claro; mas quando fazemos alguma coisa, queremos que dure”
(KORCZAK, 1981, p. 173).*

Respaldo-me das palavras deste polonês sensível, que não discursa sobre a criança, mas se fez porta-voz dela, mostrando as dificuldades de ser criança em um mundo feito, pensado e mandado pelos adultos. Contraditoriamente, enquanto “nossas práticas educativas”, de modo geral, estão marcadas por uma forte continuidade, enraizada em modelos pedagógicos que, ao longo dos anos, vieram se consolidando como uma referência única (HORN, 2017, p. 106), estas, em sua maioria, não permitem continuidade nos processos das crianças. Com isso, trago minha inquietação inicial, que se tornou possibilidade de continuidade, pois percebi, durante o processo de escrita, em meio às turbulências da prática, que para tornar possível o que, engolida pelo tempo *chrónos*, eu inicialmente almejava, muitos outros fatores se faziam necessários (re) pensar, anteriores a esse.

Visto que a vida das crianças é uma constante descontinuidade, minha utopia inicial era a de promover continuidade no tempo e espaço da nova travessia-escola. Busquei inicialmente, pensar estratégias para proporcionar processos de continuidade do brincar, na realidade da qual falo, ou seja, pretendia tornar possível que as construções das crianças permanecessem nos espaços coletivos da escola, para que elas pudessem revisitá-las e aperfeiçoá-las quando desejassem. Conforme Fortunati (2009, p. 156, apud Horn, 2017, p. 31), esta é uma estratégia para evitar que a pressa se apodere da situação e permite que cada um possa amadurecer a própria autonomia, proporcionando tempo e oportunidade para tentar de novo.

Porém, diferente deste avanço almejado, percebi alguns outros que foram possíveis durante a travessia que precisei trilhar. Percebi a importância de entendermos que o tempo do adulto é diferente do tempo da criança, e que não é ruim a criança de Educação Infantil estar dentro de uma escola de Ensino Fundamental, ruim é não criar espaços a estas crianças na escola “dos grandes”, é não reconhecer que elas precisam de um lugar legitimado, respeitado e que garanta viver a infância. É urgente a busca por estratégias para que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes ao espaço que habitam, podendo ser, por exemplo, escolas de Ensino Fundamental. Após isso, vem a possibilidade de criar estratégias para que a continuidade aconteça nesses espaços, em contextos em que ainda há tantos (des) encontros de concepções pedagógicas, e sobre a ideia de criança e infâncias.

Em meio a esta, que foi uma nova travessia a todos nós envolvidos neste contexto, as crianças foram as protagonistas na ideia de organizar núcleos para que “os da turma da manhã” pudessem brincar. Chegando ao ponto que pensei ser inicial da travessia, o de possibilitar a continuidade do brincar, e que as crianças mostraram ser uma importante passagem em meio à travessia. No seu tempo, e não no meu. “Se soubermos como escutá-las, as crianças [...] podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros” (RINALDI, 2016, p. 246).

O convite é para que possamos oferecer às crianças tempo a belas passagens durante suas travessias, escolas que defendam verdadeiramente os Direitos da Criança, inventando e recriando possibilidades a partir do olhar e escuta sensível às infâncias. Para isso, é preciso adultos que estejam disponíveis a encontros verdadeiros com as crianças, e que, conforme Vygotsky (2009), construam andaimes para que os processos de aprendizagem das crianças sejam elevados. Vygotsky (1998) desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” que é a distância entre o que a criança realiza de forma autônoma e o que ela tem de potencial para desenvolver, mas ainda não aperfeiçoou. Neste sentido, o conceito de “andaime”, refere-se ao suporte oferecido à criança, por parceiros mais experientes, sejam adultos ou outras crianças.

Busquei, nesta travessia, me colocar junto às crianças e ser parceira de viagem. Isto, porque escolhi trilhar um caminho na educação que não me deixa estagnar na zona de conforto. As dificuldades são várias, e realidades diárias em nossas escolas. Elas existem, mas, entre me queixar e continuar, prefiro me implicar a elas, vislumbrando horizontes para tornar as passagens das crianças mais significativas na travessia-escola. Porque, além das dificuldades, estando verdadeiramente como parceira desta viagem com as crianças, descobri travessias sensíveis e criativas, colocando-as em evidência. Afinal, lembre-se: andaimes que as levante, diferentes de empurrões para a frente.

Vejo que fui andaime nesta travessia, ao criar a caixinha do correio, estratégia que oportunizou inicialmente que as crianças em uma investigação brincante, descobrissem por elas mesmas e com ajuda de pessoas mais experientes, sobre os “da turma da manhã”. Além disso, tornou-se um meio de encontro que levou o grupo a perceber o espaço do outro, o que gerou a continuidade do brincar em um espaço compartilhado. Ideia inicial, que se tornou final, pois assim, fez sentido ao grupo que acompanhara nesta travessia.

REFERÊNCIAS:

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BASSI, Flavio. A potência e a alegria de agir. In: ALANA INSTITUTO. **A importância da Empatia na educação**. São Paulo: Editora Alana Instituto. p. 07 - 11.
- BEGUOCI, Leandro. Qual é o nome da escola pública mais perto da sua casa? In: ALANA INSTITUTO. **A importância da Empatia na educação**. São Paulo: Editora Alana Instituto. p. 42 -47.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **Quintal Mágico**. Brasiliense, 1988.
- COSTA, Natacha. Educação e empatia: caminhos para a transformação social. In: ALANA INSTITUTO. **A importância da Empatia na educação**. São Paulo: Editora Alana Instituto. 2015. p. 34 -37.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês**. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (org.). **Atravessamentos: Ensino – Aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil**. Escola de Belas Artes. UFMG, 2015.
- FOCHI. Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In.: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** / Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman; trad. Dayse Batista. – Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 145-159.
- GRECO, Cláudia. **A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”**. PUC: São Paulo, 2008.
- HORN, Maria da Graça de Souza. Por + espaços, tempos e materiais: as múltiplas possibilidades de interação e criação. In: **XX Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP**. + Brincadeiras + interações = o direito de ser criança. Novo Hamburgo, 2016.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Brincar e interagir nos Espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre : Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul** : perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] / org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.

KISHIMOTO, Tizudo Morchida. **Parecer avaliativo do documento preliminar à Base Comum Curricular**: princípios, formas de organização e conteúdo para Educação Infantil. Ministério da Educação – Coordenadoria da Educação Infantil. São Paulo, 2016.

KOHAN, Walter. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Summus, 1981.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**: O universo contado pelas crianças. Editora Foz, 2016.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Brincar**: uma linguagem de conhecimento. In: Casa Redonda: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

RIBEIRO, Liandra. **Passadouros**: aprendizagens sobre as passagens e as paisagens da primeira infância. Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Liandra. **Passadouros**: projeto de pesquisa. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pda6y-pRSuk>> Acesso em: 17/04/2018.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança** – a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 233 - 247

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: Agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Portugal: Porto Editora, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**. Americana, SP: Adonis, 2015.