

## EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E AUTORIA DOCENTE

Carla Andréa Lima da Silva\*

**SÍNTESE.** Neste trabalho apresentaremos uma experiência curricular de autoria docente que tem sido objeto de nossas investigações. Tal experiência merece nossa atenção por se tratar de um processo protagonizado por docentes, tomando a criança como sujeito partícipe, autora de conhecimentos, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural. O espaço escolhido para observação é a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), uma escola pública municipal de educação infantil (crianças de 3 a 6 anos de idade) que está localizada no bairro residencial do Barreto, zona norte de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem se construído a partir da combinação de alguns instrumentos de coleta de dados e análises parciais. Temos feito observações, registros escritos, fotografias, recolhimento de documentos, textos produzidos pelas professoras e análises provisórias desses materiais com base em nossos referenciais teóricos. A formação continuada dos docentes tem sido um dos pilares do trabalho da escola investigada. Nesse sentido identificamos como uma experiência possível, entre tantas outras que têm sido construídas por coletivos de professores, o currículo vivo da Umei Rosalina. E será sobre essa experiência que discorreremos apresentando seus fundamentos e refletindo sobre eles.

**Palavras-chave:** currículo; educação infantil; formação docente.

### **EDUCACIÓN INFANTIL: CURRÍCULO Y AUTORÍA DOCENTE**

**SÍNTESIS.** Presentamos una experiencia curricular de autoría docente resultado de una investigación. La experiencia se destaca por ser el protagonista el docente, siendo el niño el sujeto participativo, autor de conocimientos, en el que se valora la formación humana integral, los múltiples lenguajes y la construcción colectiva del conocimiento hacia la emancipación social, política y cultural. El lugar de observación es la Unidad Municipal de Educación Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), una escuela pública municipal de educación infantil (niños de los 3 a los 6 años de edad) ubicada en el barrio Barreto, norte de la ciudad de Niterói, Río de Janeiro,

\* Fundação Municipal de Educação de Niterói, Brasil.

*Brasil. Se trata de una investigación cualitativa, realizada a partir de la combinación de herramientas de recolección de datos y análisis parciales. Se han elaborado observaciones, registros escritos, fotografías, documentos, textos producidos por las maestras y análisis de estos materiales en base a nuestros marcos teóricos. La formación docente ha sido uno de los pilares del trabajo de la escuela investigada. A partir del análisis de esta experiencia, hemos identificado, como sucede en muchas otras construidas por colectivos de maestros, el currículo vivo de la Umei Rosalina. Por tanto, discutiremos y presentaremos sus fundamentos y sus reflexiones.*

*Palabras clave:* currículo; educación Infantil; formación docente.

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CURRICULUM AND TEACHING AUTHORSHIP**

**ABSTRACT.** *This paper aims at presenting a curricular experience of teaching authorship that has been object of our investigations. Such experience deserves our attention because it is a process headed by teachers, taking the child as a participant subject, author of knowledge, promoting the integral human formation, multiple languages and the collective construction of knowledge with a view to social, political and cultural emancipation. The space chosen for observation is the Municipal Unit of Children's Education Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), a municipal public school for early childhood education (kids aged 3-6 years old) that is located in a residential neighborhood of Barreto, a northern district of Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. It is a qualitative research that has been built by means of a mix of some instruments of data collection and partial analysis. We have made observations, written records, photographs, gathering of documents, texts produced by the teachers and provisional analyzes of these materials based on our theoretical frameworks. The continuing education of teachers has been one of the cornerstones of work of the investigated school. Accordingly, we have identified as a possible experience, among many others that have been constructed by collectives of teachers, the living curriculum of Umei Rosalina. And it will be on this experience that we will discuss presenting its foundations and reflecting on them.*

*Keywords:* curriculum; early childhood education; teacher training.

## 1. EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E AUTORIA DOCENTE

Neste trabalho apresentaremos uma experiência curricular de autoria docente que tem sido objeto de nossas investigações. Tal experiência merece nossa atenção por se tratar de um processo protagonizado por docentes, tomando a criança como sujeito partícipe, autora de conhecimentos, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural.

O espaço escolhido para observação é a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), uma escola pública municipal de educação infantil (crianças de 3 a 6 anos de idade) que está

localizada no bairro residencial do Barreto, zona norte de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Tal instituição tem uma média de 30 professoras e aproximadamente 300 crianças.

A observação do cotidiano de trabalho desse ambiente escolar nos leva a percepção de que o coletivo de seus profissionais tem conseguido num processo de avanços e retrocessos realizar não só o que fixou nas páginas de seu Projeto Político Pedagógico como tem ido muito além, dando ênfase sobretudo a uma dimensão sócio-histórico-cultural da educação.

Será sobre essa experiência que discorreremos apresentando seus fundamentos e refletindo sobre eles, a partir de alguns referenciais teóricos do campo do currículo, da psicologia do desenvolvimento (Vigotski, 2007) e da sociologia da infância.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, o que se define *a priori* com base na compreensão dos fenômenos educativos como influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos, de modo que uma abordagem de pesquisa de cunho quantitativo, pautada nos referenciais das ciências físico-matemáticas, não seria o mais adequado à natureza dos problemas desse campo de conhecimento.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, pp. 21 e 22), como aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

As contribuições de Lüdke e André (1986) favorecem esse entendimento. As autoras resgatam as cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa, construídas pelos autores Bogdan e Biklen, as quais podem ser resumidas nos seguintes princípios: o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

A validade da pesquisa qualitativa estaria na combinação de procedimentos que deverão ser buscados, criados e combinados de modo a garanti-la. Nesse caso foram desenvolvidas, por exemplo, observações, análises de documentos, registros fotográficos, entre outros.

O processo de pesquisa se deu, portanto, por meio da observação participante, conversas informais, filmagens e fotografias, registro em diário de campo e a solicitação de textos, documentos e projetos escritos às professoras e à escola.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

Durante muito tempo, nas ciências humanas, adotou-se a ideia de que as crianças eram seres a-históricos, a-políticos, a-críticos, incompletos, não produtivos economicamente (Faria, 1997, p. 17). Tudo isso com base em estudos das áreas da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da Sociologia, entre outras, que se fundamentavam na maioria das vezes em teorias biologizantes e desenvolvimentistas.

90

O referencial teórico da Sociologia da Infância traz importantes contribuições para se tomar a criança como sujeito participe das práticas curriculares que serão investigadas. Tal referencial apresenta as crianças como produtoras de culturas próprias, na organização com seus pares, como competentes e ativas, sujeitos deste tempo presente, sujeitos de direitos e tem se constituído nas últimas décadas a partir dos estudos de autores como Sarmiento, 2003; James, Jenks e Prout, 1998; Sirota, 2001; Montandon, 2001 e Corsaro, 1997, entre outros.

Alguns elementos centrais que aparecem nos estudos do campo da Sociologia da Infância são: a consideração da criança como uma construção social, como ator social, sendo ao mesmo tempo produtora e produto dos processos sociais; a defesa de que infância é um componente da cultura e da sociedade e é uma forma estrutural que não desaparece; a tomada da infância como uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia (Borba, 2005, p. 19).

Apesar dessas contribuições valiosas para a definição da concepção de infância com a qual trabalharemos, faz-se necessário destacar que o campo da Sociologia da Infância vem sendo interrogado. Críticas e redefinições têm

sido construídas de dentro do próprio campo (Sarmiento e Marchi, 2012, e Prout, 2010) pelos seus estudiosos e também de outros lugares (Siqueira, 2013).

Muitas são as questões abordadas e as críticas construídas nesse sentido. Fala-se na construção de uma Sociologia da Infância Crítica (Sarmiento, 2008) e também em uma Nova Sociologia da Infância (Prout, 2010). Argumenta-se a favor das crianças excluídas, menos favorecidas economicamente que, de um modo geral, não são mencionadas nos estudos desse campo. Faz-se a crítica ao fato da Sociologia da Infância não ter tratado com tanto rigor as diferenças sociais que influenciam e definem as diferentes infâncias:

[...] importa dizer que o reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou da 'diversidade' da(s) infância(s) trazido à tona tanto pela SI quanto pela Antropologia da Infância, se tem como lado positivo a relativização do modelo hegemônico, tem também um lado que se pode dizer 'problemático' no que ele pode significar de minimização do peso das desigualdades entre as crianças. Com efeito, a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado). (Sarmiento, 2008, p. 13)

Já Prout (2010), em sua crítica ao referido campo, mostra que a Sociologia da Infância identificou e priorizou dicotomias (crianças como atores *versus* infância como estrutura social, infância como constructo social *versus* infância como natural, infância como ser *versus* infância como ter), deixando de lado a abordagem da infância como um fenômeno complexo. A abordagem multidisciplinar da infância, segundo o mesmo autor, poderia ser um dos caminhos para superar tal problemática.

Com base nessas considerações, tomamos na pesquisa o protagonismo infantil, relacionando-o a toda a complexidade que envolve as diferentes infâncias e seus múltiplos contextos numa sociedade de classes. Tal consideração estaria em contraposição a uma visão das crianças como sujeitos passivos, que se adaptam ao que lhes é imposto pelo adulto, como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos, hábitos e valores necessários à sua transformação em adultos competentes e à concepção de criança como *ser futuro* (Borba, 2005, p. 19).

#### 4. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

As autoras Guimarães, Guedes e Barbosa (2013) mostram que a necessidade de pensar e estabelecer um currículo para a educação infantil surge no final da década de 1970 e início década de 1980. É justamente

nesse período que, como resultado de mobilizações, lutas e políticas em defesa da infância brasileira, na Constituição de 1988 a criança passa de objeto de tutela a sujeito de direitos (Leite e Nunes, 2013).

Desde então, diversos foram os documentos oficiais que estabeleceram propostas curriculares para a educação infantil, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999 e revisadas e publicadas novamente dez anos depois (Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Com as Diretrizes de 2009, pela primeira vez, nota-se algum avanço no que diz respeito ao protagonismo infantil em um documento oficial. Elas sugerem, por exemplo, em seus artigos 3º e 4º, a articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, denotando a ideia de que a criança deve estar no centro do planejamento curricular.

Apesar dos avanços alcançados nos documentos oficiais no que tange às propostas pedagógicas para a educação infantil, são inúmeros ainda os desafios em relação à construção de políticas públicas para a educação infantil. Arroyo (2013) afirma que, com esses avanços - os quais correm paralelos a uma série de limitações na estrutura escolar, nas políticas educacionais e nas políticas de formação docente - a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil se tornou um campo de disputas e incertezas.

92

Não é tarefa fácil pensar o cotidiano da educação infantil - o qual em geral é recheado de elementos de uma sociedade e de um sistema educacional adultocêntricos - a partir da lógica da criança, das interações e ações tipicamente infantis.

Corsino (2006), reconhecendo que muitas vezes os educadores acreditam estar colocando as crianças como centro do processo educativo, afirma que, ainda assim, é possível observar outras situações em que os pequenos, com suas organizações próprias, ficam em plano secundário.

[...] situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver (Corsino, 2006, pp. 57-58).

Apesar dessas realidades possíveis, conforme destaca novamente Arroyo (idem), conhecer propostas já elaboradas por educadores pode ser um caminho para superar tantas incertezas e construir uma educação para a emancipação<sup>1</sup>.

Com este texto situaremos justamente práticas pedagógicas e construções curriculares de autoria docente, as quais têm sido investigadas, que contemplem o protagonismo das crianças, valorizando a formação humana integral, as múltiplas linguagens e a construção coletiva do conhecimento com vistas à emancipação social, política e cultural. A intenção é colocar em debate tal proposta e práticas pedagógicas, na medida em que revelam as opções, os sentidos, os rumos, as direções do currículo.

## 5. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI ROSALINA DE ARAÚJO COSTA

En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado adquiera l'acomprensió de por qué un conocimiento es importante y outro secundario, así como el modo de saber emplear lo adquirido (conocimiento meta-cognitivo). Luria recuerda que “la importancia de la enseñanza no reside simplemente em la adquisición de nuevos conocimientos, sino em la creación de nuevos motivos y modos formales de pensamiento discursivo verbal y lógico, divorciados de la experiencia práctica inmediata” (Luria, 1986, pág. 35). Es decir, el alumnado tiene que aprender a construir herramientas mentales que le permita seguir conociendo por sí mismo y no tanto saber muchas cosas (Eagleman, 2013, pp. 40 y 42; Melero, 2015, p. 186).

A afirmação de Melero (2015) põe em cheque o verdadeiro sentido da escola e daquilo que chamamos conteúdos. Que conteúdos ensinar e para que e para quem? O referido autor trata de experiências pedagógicas que se constroem a partir de situações problemáticas, com as quais o estudante deve buscar de modo dialógico estratégias para resolvê-las, ao que ele chama de “aventura curricular”.

---

<sup>1</sup> “Assim, temos de reconhecer os significados e valores alternativos, as opiniões e atitudes alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos do mundo, que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma determinada cultura efetiva e dominante. Isso tem sido muito subestimado em nossas noções de uma superestrutura, e mesmo em algumas noções de hegemonia. E a falta de ênfase abre o caminho para o recuo a uma complexidade indiferente.” (Williams, 2011, p. 55).

Os quatro passos que Melero (idem) aponta como fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica pautada na construção dialógica do conhecimento por parte dos estudantes, contribuem bastante para compreendermos também alguns princípios que têm regido a proposta da escola investigada. São eles: para construir conhecimento de modo cooperativo é preciso que uns conheçam aos outros, como pensam, quais são suas histórias pessoais, suas reflexões, suas linguagens, emoções e ações; a turma é como um cérebro, onde existem a zona do pensar, da comunicação, do amor, da autonomia e os grupos de investigação perpassam por todas elas; para aprender uns com os outros os alunos precisam saber conviver, construindo normas de convivência, a partir da liberdade e da igualdade, mas não como uma relação de coisas que não se deve fazer; por fim, o quarto passo está em distribuir responsabilidades entre professores e alunos (coordenador, porta-voz, secretário etc), de modo que todos trabalhem juntos com confiança, respeito, diálogo, numa convivência democrática.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, destacamos nesse texto alguns princípios práticos, teóricos e metodológicos que têm orientado as práticas da Umei.

94

Considerando desde o início que é necessário repensar a própria participação das crianças no dia-a-dia da escola, de modo a garantir que as manifestações infantis sejam de fato tomadas no planejamento das atividades, na organização das brincadeiras, das linguagens, do tempo, do espaço, dos grupos, se ainda predomina um currículo construído exclusivamente pelo adulto, no qual a participação da criança se reduz a uma mera adaptação, é urgente uma modificação nesse modelo, uma vez que em geral as crianças não se limitam ao papel que lhes é imposto mas terminam por resistir, indagar e modificar o que o adulto tenta impor.

Nesse sentido, a Umeirac tem considerado as linguagens e as brincadeiras como elementos importantes na elaboração de um currículo para a Educação Infantil. Por meio da centralidade da linguagem é que se poderá favorecer a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, onde “as crianças vão revelando o que e como pensam, o que já sabem e o que querem saber, suas perguntas, suas histórias e seus modos de sentir e viver.” (Borba, 2006, p. 21).

E o brincar é entendido aqui como algo que favorece a criação e recriação de sentidos e significados, como elemento “fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca” (idem), ele deve ser tomado como uma experiência de cultura que poderá ser potencializado quando “[...] alimentamos a imaginação das

crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema etc.” (Borba, 2007, p. 5).

Linguagem e brincadeiras apresentam-se, portanto, como elementos centrais na construção de uma outra possibilidade de educação infantil, valorizando as crianças como atores, como sujeitos que agem, modificando o mundo e autores de formas próprias de conhecer, interpretar e organizar o mundo em que vivem.

Por meio da centralidade da linguagem é que se poderá favorecer a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, onde “as crianças vão revelando o que e como pensam, o que já sabem e o que querem saber, suas perguntas, suas histórias e seus modos de sentir e viver.” (Borba, 2006, p. 21).

Para além, dessas questões mais específicas do campo da Educação Infantil, a Umei Rosalina tem considerado outros elementos como fundamentais para se pensar um currículo para a Educação Pública. São eles: a relação escola e cultura e a cultura profissional.

## 5.1 ESCOLA E CULTURA

A natureza da articulação entre cultura e escola diz respeito às ações da escola para desencadear nas pessoas um processo de identificação histórica com o repertório humano, nas dimensões acionários das atitudes, dos comportamentos, dos valores, das ideias, dos conhecimentos, das diversas linguagens etc.

Tal articulação encontra-se em Gramsci – escola de cultura desinteressada – tendo em vista que “cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres” (Gramsci apud Nosella, 2001). Pela cultura nos constituímos humanos enquanto constituímos a cultura, como duas faces da mesma moeda.

Subjacente a essa articulação está o trabalho com a arte na Umei Rosalina. Seu tratamento metodológico e didático, contudo, vem sendo investigado cada vez mais nas duas últimas décadas. Na educação infantil – campo de reflexão e pesquisa dessa articulação de ampliação e aprofundamento ainda mais recente – a natureza de seu substrato teórico

vem recebendo importantes contribuições da pedagogia de projetos e das experiências das escolas italianas de Reggio Emilia (Moss, 2000; Pilloto e Mognol, 2004).

A Umeirac tem, portanto, tratado a arte como uma linguagem para conhecer, compreender e comunicar as coisas do mundo. Criação e conhecimento se entrelaçam na mesma raiz ativa. Assim, para pensar essa ação pedagógica o alerta de Ana Mae Barbosa é contundente e inspirador: “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (1991, p. 6).

Aliada a essas questões há, ainda, o movimento em torno da difusão da ideia de que o que o povo faz não é cultura, tampouco obra de arte; a elite dominante, sim, produz cultura e obras artísticas. Este pensamento difuso, veiculado até subliminarmente, é outro importante eixo a ser enfrentado no trabalho escolar de articular cultura, arte e educação.

Na história da Umei Rosalina, o tema folclore era apresentado, de acordo com o calendário das efemérides, todo mês de agosto. As atividades propostas – por exemplo: declamar trovas, dizer trava-línguas, fazer brincadeiras de roda, conhecer os personagens das lendas e as cantigas populares – ocorriam sem tratamento científico e/ou clareza teórico-metodológica. Neste contexto, vivia-se, sem reflexão, a concepção de folclore como uma produção exótica do povo, como se o povo não fosse capaz de produzir cultura.

A partir do ano 2000, a “Festa do Folclore” – culminância do trabalho com a efeméride – começou a ganhar novos significados. A escola passou a trazer os adultos com suas crianças para conhecer um pouco mais da cultura popular num dia de atividades na escola. Atividades e saberes populares diversificados pelas salas (em sistema de *workshops*, a que chamamos oficinas) – brinquedos e brincadeiras, máscaras e fantoches, cantigas de ninar e outras músicas, danças e lendas – e, as famílias escolhiam o momento de participar, para tudo terminar com uma grande ciranda e um “boi”, para susto de umas crianças e encantamento de outras. Neste dia, pais, mães, avós, tios e tias podiam lembrar brincadeiras e histórias de suas infâncias e as crianças, além de estarem aprendendo, compartilhavam suas experiências com os parentes.

Desde então, a tradicional “Festa do Folclore” vem evoluindo e se modificando, bem como o fazer pedagógico, por meio das reuniões semanais de estudo e planejamento. Trata-se de um processo de construção da consciência crítica – formação permanente, no dizer de Paulo Freire (1998) – em relação ao trabalho da escola com a arte e a cultura.

Foi nesse contexto que surgiu o primeiro projeto de cultura desenvolvido no ano de 2003: *Cultura popular com o universo Portinari*. Depois vieram: *Arte Naïf e outras artes na Educação Infantil* (2004); *Villa Lobos e Portinari* (2005); *Universo Cultural de Ariano Suassuna* (2006); *História e Memórias do Barreto e da Umei Rosalina* (2008); *Chiquinha abre alas no Rosalina* (2009); *Vale do Jequitinhonha – MG* (2010); *Conhecendo e tecendo a cultura nordestina em cordéis e outras artes* (2012); *As meninas de Goiás: Cora Coralina e Goiandira do Couto* (2014) e em 2015 *Oscar Niemeyer: arquiteto de sonhos*.

Todos esses projetos tiveram a intenção de promover uma ação educativa que articulasse arte e cultura, o que inicialmente foi uma tarefa nova e desafiadora para o grupo. Novas posturas foram ensaiadas como, por exemplo, observar obras de arte, procurando entender o contexto político, econômico, histórico e cultural que inspirou os artistas, indo além da admiração da beleza das obras.

## 5.2 CULTURA PROFISSIONAL

Conforme Imbernón (2004), os sistemas educativos tendem a burocratizar a formação continuada dos profissionais da educação, “impondo modelos mais intervencionistas e formalizados” (idem, p. 105) que não favorecem a construção de um processo participativo.

Na contramão dessa ideia, o processo de transformação/construção curricular da Umei Rosalina se constitui também a partir de um intenso e contínuo processo de formação docente continuada, o que requer participação, estudo, reflexão, debate, seriedade, concentração e diálogo.

Imbernón (2004, p. 20) afirma que, historicamente, no interior dos processos políticos, sociais e educativos, o professor tem sido visto como um mero executor de determinações externas, o que, sem dúvida, dificulta o seu protagonismo na criação de outras experiências curriculares, provocando, muitas vezes, um certo adormecimento desse profissional que “... se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico.”

Ainda assim, o mesmo autor aponta a participação do professor na construção dessas experiências como algo possível e sobretudo de extrema relevância, uma vez que será fazendo-se sujeito desse processo que conseguirá revitalizar a sua profissão, sobretudo quando se tratar de uma construção coletiva.

Imbernón (2004) chama as novas experiências curriculares no cotidiano escolar de “inovação a partir de dentro” e designa a atuação coletiva dos profissionais da educação nesse processo de “protagonismo coletivo”. Para ele, a formação centrada nas situações cotidianas e até problemáticas da instituição requer “... uma constante pesquisa colaborativa” que leve a obtenção de um certo consenso a respeito dos objetivos perseguidos.

Diversas atividades realizadas no cotidiano de trabalho da Umei Rosalina tem se orientado nesse sentido: o incentivo permanente à busca de conhecimento pelos professores; a organização, pela equipe técnico-pedagógica pedagógica, de material de estudo para o professor de acordo com os trabalhos e projetos em andamento ou conforme necessidade percebida; o estudo conjunto nas reuniões de planejamento; a organização do Seminário Interno anual, onde os profissionais da escola apresentam suas produções científicas e compartilham relatos de experiência e a orientação para que as professoras registrem de modo reflexivo seus trabalhos, tanto nos diários de campo quanto em artigos publicados no Boletim Informativo Entretextos (Publicação Semestral da Umei Rosalina).

98

O registro de situações cotidianas pelo professor em seu diário de campo e a elaboração de trabalhos científicos, bem como sua escrita reflexiva de artigos que integram o Boletim Entretextos têm sido cada vez mais implementados de acordo com as considerações feitas por Gandini e Goldhaber (2002) - a partir de uma determinada abordagem italiana de educação infantil (com base sobretudo no trabalho do sistema municipal de educação para a primeira infância da cidade de Reggio Emilia) - sobre a documentação/ registro do trabalho pedagógico como algo que possibilita a ampliação da compreensão do professor a respeito do seu trabalho com crianças.

Na UMEI Rosalina de Araújo Costa, os professores têm realizado várias formas de registro: anotações no diário de campo, gravações em vídeos, fotografias e vídeos sobre momentos de trabalho com as crianças têm sido feitos com certa recorrência. Esse material, entretanto, precisa receber ainda um tratamento mais sistemático, o que já tem sido reclamado pelo grupo, e que interpretamos como passos a serem dados pelos profissionais da unidade no sentido de se cumprir o perfil de curricularista pelo professor.

Um outro aspecto relevante da documentação (apresentado por aquela abordagem italiana que tem sido estudada pelas professoras da Umei Rosalina) está na consideração do registro como elemento fundamental no diálogo com as famílias dos alunos. Em nossa unidade esse propósito tem se realizado por meio do jornal *Entretextos* e também pelos textos coletivos, bilhetes e informativos produzidos pelos alunos, colados em suas agendas e levados pelos mesmos para suas casas.

A orientação do trabalho na Umei Rosalina de Araújo Costa tem partido da compreensão de que a documentação, feita por meio das mais diversas formas de registro, e o estudo coletivo das questões que emergem da análise desses materiais são fundamentais para o alargamento da compreensão dos diversos sujeitos do processo educativo a respeito do trabalho em andamento.

Nesse processo, entendemos que o mais importante, porém, é perceber que "... enquanto [aquele] ciclo repete-se em uma espiral ascendente, todos os participantes vão construindo uma compreensão que se torna cada vez mais significativa e profunda com o passar do tempo." (idem), a partir da qual podemos identificar um intenso processo de formação profissional continuada dos sujeitos constituintes daquela espiral.

### 5.3 ALGUNS EIXOS DE TRABALHO DA UMEI ROSALINA

#### 5.3.1 Educar e cuidar

Educação e cuidado são dois objetivos principais da Educação Infantil.

Historicamente estes dois objetivos estiveram dissociados. As ações de cuidado foram secundarizadas e consideradas menos importantes. A Umei Rosalina de Araújo Costa tem partido do pressuposto de que a escola tem o desafio de articular e integrar as ações de educação e de cuidado.

A escola deve adotar práticas e cuidados sem a divisão disciplinar que compartimenta a criança. Deve entender que a criança experimenta a vida por inteiro e tem direito de ampliar seu universo cultural, seu conhecimento de mundo, constituindo sua identidade e autonomia, desenvolvendo-se pessoal e socialmente.

É preciso considerar os critérios para o atendimento das crianças pequenas nas creches e educação infantil: brincadeira; atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene

e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão dos sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

### 5.3.2 Brincadeira

A Umei Rosalina considera a brincadeira como uma experiência cultural e social em que as crianças constroem modos de se relacionar com outras crianças e com os adultos, de maneira dialógica. É uma atividade guia humana, criadora, que abre novas possibilidades de interpretação, expressão e ação das crianças (Vigotski, 2007).

É mais do que socialização, envolve complexos processos de articulação entre o conhecido e o novo, a experiência, a memória, a imaginação, a realidade e a fantasia.

Na escola, o plano informal da brincadeira possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos no plano da cognição e das interações sociais, que tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

100



### 5.3.3 Espaço e tempo

A organização do espaço na Umei Rosalina de Araújo Costa se dá de modo a levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o cognitivo, o afetivo etc. Deve contemplar a indissociabilidade do cuidado-educação das crianças pequenas.

O ambiente físico tem que ser organizado levando em conta os mobiliários, os objetos e materiais que as crianças vão manipular, o espaço das atividades, e ainda os tempos de convívio das crianças com outras crianças e com os adultos.

O espaço – interno e externo – deve permitir o fortalecimento da independência e autonomia das crianças, desafiar as potencialidades infantis, sendo seguro e não superprotetor.

A criança é capaz de múltiplas relações, logo espaços e tempos devem ser flexíveis e versáteis, incorporando vários ambientes da vida no contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas por crianças e adultos, em permanente construção.

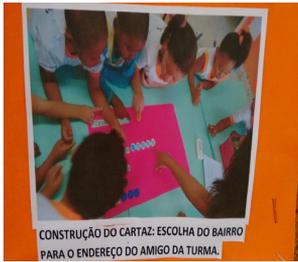


#### 5.3.4 Trabalho com as linguagens

As crianças aprendem melhor quando podem usar múltiplos sistemas simbólicos para entender as relações complexas que fazem parte do mundo real.

As linguagens gráficas são uma forma de as crianças registrarem suas ideias, observações, recordações, sentimentos etc. São usadas para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto novos conhecimentos.

As crianças pequenas produzem sentido, criam realidade e colocam-se diante dos outros e do mundo. Elas expressam e representam o mundo por meio de diferentes linguagens, seja nas brincadeiras, na pintura, na música, na dança, nos gestos, nos desenhos, na narrativa de histórias, no teatro, na modelagem, entre outras tantas.



### 5.3.5 *Linguagem oral e escrita*

O trabalho com a leitura e a escrita deve ter como objetivo ampliar o acesso à cultura letrada das crianças que, desde muito pequenas, estão em contato com diferentes textos escritos tanto no contexto de suas casas (embalagens, rótulos, brinquedos, estampas de roupas, etc.) quanto na rua (placas, cartazes, banca de jornais etc.). A escola deve dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, para que ampliem suas redes de conhecimentos, alargando suas sensibilidades, respondendo perguntas e criando outras.

102

As crianças devem vivenciar diversificadas situações de leitura e escrita, a fim de que aprendam como funciona a escrita nas práticas da linguagem. Elas precisam entender para que serve ler e escrever, quem lê e quem escreve na sociedade, para que se lê e se escreve, para desejarem aprender a ler e a escrever, compreendendo a necessidade dessa aprendizagem.



### 5.3.6 *Literatura infantil*

A literatura infantil cria oportunidades para as crianças ouvirem a linguagem escrita, que se organiza e circula diferentemente da oral, para irem aos poucos se apropriando de novos modos de dizer o mundo, novos temas,

novos conteúdos. O texto literário inclui em suas narrativas uma mistura de gêneros (ilustrações, poesia, prosa etc.) que o tornam complexos e ricos de sentidos, envolvendo relações e sentimentos humanos de todos os tipos.

A literatura pode oferecer elementos para a compreensão do mundo real: através das narrativas, o leitor estabelece relações com sua própria experiência. Possibilita também sonhar com novas realidades de vida, mais justas, mais democráticas e mais críticas.



### 5.3.7 *Planejamento, registro e avaliação*

Planejamento é pensar um contexto educativo que envolve atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Deve ser fruto de uma ação partilhada, de uma negociação, de um coletivo. Possibilidade de diálogo entre educadores, crianças, equipe de funcionários, pais/responsáveis/comunidade. O planejamento envolve ainda a preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem.

Registro ou documentação permite uma avaliação viva do trabalho, da trajetória das crianças. É uma forma das famílias acompanharem as ações das crianças. Tem sentido de comunicação para todas as partes interessadas daquilo que foi uma experiência significativa. Retrata o cotidiano dentro da escola, além de recordar as histórias vividas e ser uma possibilidade de alicerçar e difundir o conhecimento sobre a infância. É fundamental para a formação dos profissionais que lidam com as crianças cotidianamente. Pode ser feito de várias maneiras: fotografias, filmagens, diário de campo, produções das crianças.

Avaliação é a possibilidade do educador conhecer e compreender as diferenças das crianças nos seus percursos de aprendizagem, a história pessoal de cada uma, a expectativa em relação à escola, a cultura local. O-

har para cada criança individualmente, respeitando o seu processo: tempos, ritmos, entendimentos, necessidades, limites e respostas possíveis em cada situação. Não estabelecer parâmetros de comparação entre as crianças, enfatizar o percurso que cada uma percorreu e não somente o resultado a que chegou. Educadores devem ouvir com interesse e atenção o que as crianças pensam e sentem, observar como elas resolvem conflitos e criam estratégias para marcar seus lugares e papéis dentro do grupo. A partir dos elementos que as crianças trazem, os educadores podem fazer intervenções que promovam o avanço nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### 5.3.8 Projetos de trabalho

Os Projetos de Trabalho são uma estratégia pedagógica para abordar os diversos tipos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Criam condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos que se referem a problemas e questões que fazem sentido para todos.

Conforme Melero (2015), a indagação é o fundamento da aprendizagem. Segundo o autor:

104

La idea de proyecto de investigación no es la de tema em sentido tradicional y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno tras otro; tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de alcanzar, sino que es algo dinámico que, primero, se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción). Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (Well, 2001). Por eso, el método de proyectos, nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresco y nos introduce em la construcción social del conocimiento (Melero, 2015, p. 188).

Os projetos de trabalho são modos de aprender e construir conhecimento a partir da interação, de onde, partindo-se de uma situação problemática, surge a curiosidade, o interesse dos alunos, que em grupos poderão fazer uma ou várias investigações que serão compartilhadas por tais grupos. Normalmente envolve diferentes etapas:

- a) Escolha e definição de um tema de estudo que desperte o interesse, a curiosidade e perguntas. Elaboração de um índice: o que sabemos; o que queremos saber.
- b) Desenvolvimento do projeto: diferentes atividades na busca e produção de conhecimentos que ajudam a responder as perguntas do índice.

- c) Sistematização: organização dos conhecimentos na forma de um dossiê ou portfólio que apresenta o que se sabia no começo do projeto e as respostas obtidas. Procedese com as crianças a uma análise do caminho percorrido e das conquistas alcançadas.
- d) Apresentação dos resultados: painel, exposição das produções etc.



### 5.3.9 Participação da família

A família, assim como a escola, tem a função de educar e cuidar das crianças pequenas, embora com intencionalidade e ações diferentes. Deve ter participação ativa na instituição, ter responsabilidades, ser respeitada nos seus direitos e cumprir com os seus deveres.

A família deve ser ouvida sobre suas expectativas quanto à educação das crianças, deve conhecer a proposta pedagógica e participar de sua elaboração e implementação.

Deve ser informada sobre possíveis problemas que possam estar acontecendo com as crianças, e atuar junto com a escola para promover seu bem-estar, sua felicidade, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A escola deve promover ações que incluam a família, valorizem sua cultura, sua diversidade, criando uma parceria pautada no diálogo, na colaboração e no respeito mútuos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Umei Rosalina aqui apresentada revela uma escola que tem construído, ao longo de algumas décadas, um projeto pedagógico com claras diferenças em relação ao modelo convencional de escola para

a infância. É uma proposta que não se constrói com o intuito de cumprir meramente uma expectativa oficial; que procura gerar ambientes com mais liberdade de pensamento e ação; que organiza espaços diversos que sugerem outras ações, movimentos, pensamentos; que toma o corpo, o movimento, o fazer com diferentes materiais, a expressividade como experiências necessárias e cruciais ao desenvolvimento humano e a aprendizagem; que busca a vivência do sentido; que não separa o tempo de viver do tempo de aprender (Domingo, 2010, p. 553).

Todas estas ideas representan una pedagogía: un modo de enfocar las relaciones entre adultos y niños y jóvenes, una manera de entender la relación entre las nuevas generaciones y la sociedad y la cultura, una comprensión de lo que supone aprender y crecer, madurar como persona em una sociedade. Una pedagogía que intenta responder a cuáles son las experiencias que necesitan niños y jóvenes para crecer com equilibrio, seguridad y decisión, para poder vivir sus propias vidas com dignidad, com consciencia y com libertad.[...] Una pedagogía, pues, que supone una visión curricular [...], una orientación concreta a la pregunta: qué experiencias educativas vale la pena proporcionar em nuestras instituciones educativas. (idem)

São, portanto, práticas que revelam autoria docente e participação integral das crianças, rompendo com prescrições impostas, tantas vezes distantes do cotidiano escolar. Nesse sentido, Domingo (2010, pp. 560-562) apresenta alguns pontos que, segundo o mesmo, são cruciais para se pensar uma educação integral para todos os sujeitos envolvidos. São alguns deles: o rompimento da ideia de homogeneizar e separar as crianças por idade, dado que a convivência entre crianças de diferentes idades favorece a interação e o aprendizado mútuo; a não linearidade da aprendizagem e do crescimento; a aprendizagem orgânica, onde cada um deve seguir suas próprias trajetórias e não se deve reduzir o trabalho pedagógico à dimensão cognitiva; a liberdade e a responsabilidade, ou seja, não é simplesmente fazer o que se quer mas tomar decisões e assumir o que se viver os conflitos e alegrias resultantes de suas próprias decisões; o respeito profundo pela juventude e pela infância; uma oportunidade para as famílias repensarem muitos aspectos do desenvolvimento das crianças e sobre o tipo de vida que se constrói.

Xavier (2006, p. 60) contribui para essa reflexão ao exaltar o papel dos professores como intelectuais, como “curriculistas”, os quais, dentro de uma determinada conjuntura, “... reagem aos interesses do liberalismo e à sua pretensão de construir uma homogeneidade social, apagando as determinações classistas...”, com o intuito de “...evidenciar características de uma cultura profissional em torno do currículo, pouco divulgadas, pouco teorizadas.”.

Este é um processo de reivindicação, luta e autoria docente que, no Brasil, fica evidente particularmente nas décadas de 1980 e 1990. E no que diz respeito às teorias do currículo, são três os autores que Xavier (2006) destaca como importantes referências para se pensar uma virada do campo, pretendendo os mesmos desenvolver a tradição de concentrar no professor o papel de investigador das ações curriculares: Schwab no final da década de 1960, Stenhouse na década de 1980 e Gimeno nas décadas de 1980, 1990, até a atualidade.

Segundo a mesma autora, são muitos os exemplos de projetos bem sucedidos, empreendidos por professores que, desviando-se dos currículos oficiais impostos, constroem outras propostas, as quais aproximam-se daquilo que ela chama de perspectiva político-cultural, a qual "... contempla processos de experimentar e aprender, pensar a cultura humana, a humanização e a educação, estreitando os vínculos entre as expressões orais, escritas, simbólicas, totais da formação e da cultura." (Xavier, 2000, p. 185). Tais projetos vão desde experiências mais conhecidas no cenário nacional, como a Escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Candanga em Brasília, até outras já relevadas em diversas pesquisas, dissertações e teses (Oliveira, 2010; Silva, 2007, e Mata, 2011). E de acordo com a perspectiva político-cultural, o trabalho do professor e sua reflexão são a própria base para pensar o campo do currículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa* (5.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Borba, A. M. (2006). *Saberes que produzem saberes*. Programa 2 – Letra viva: práticas de leitura e escrita. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006.
- Borba, A. M. (2007). *A brincadeira como experiência de cultura* (texto mimeog.). Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (vol. 1). Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2009). *Diário Oficial da União*. Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
- Carvalho, M. C. (ed.). (2013). *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (1.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.: Pine Forge Press.
- Corsino, P. (2006). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. Em J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. do Nascimento (orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- Corsino, P. (2007). *Proposta da Série O Cotidiano na Educação Infantil*. Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.
- Domingo, J. C. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. Em J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Faria, S. C. (1997). História e política de Educação Infantil. Em S. Kramer et al., *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravel.
- Gandini, L. e Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. Em L. Gandini et al., *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, D., Guedes, A. O. e Barbosa, S. N. (2013). Cuidado e cultura; propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. Em S. Kramer, M. F. Nunes e M. C. Carvalho (orgs.), *Educação Infantil: formação e responsabilidade* (1.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- James, A., Jenks, C. e Prout, A. (1998). *Theorizing childhood* (4.ª ed., 2004). New York: Teachers College Press.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. Em J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. do Nascimento (orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- Leite, A. G. e Nunes, M. F. (2013). Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. Em S. Kramer e M. F. Nunes, *Educação Infantil. Formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mata, A. S. da (2011). Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. Dissertação (Mestrado). Niterói: UFF/Faculdade de Educação.
- Melero, M. L. (2015). Sin distancias, la cultura escolar se construye. Em J. Gimeno (comp.), *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Minayo, M. C. (1996). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em M. C. Minayo, F. Deslandes, O. C. Neto e R. Gomes, *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. Em M. L. de A. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

- Nosella, P. (2001). *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. [on-line]. Disponível na internet <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv245.htm>. Acessado em 13 de julho de 2001.
- Oliveira, G. (2010). O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação. Trabalho de Investigação (Mestrado). Valência, Espanha: Universidade de Valência.
- Pilloto, S. S. D. e Mognol, L. C. (2004). *Propostas para a arte na educação infantil*. [on-line]. Disponível na internet via <http://www.artnaescola.org.br/fr>. Artigos.html. Acessado em 13 de julho de 2004.
- Prout, A. (2010, set./dez.). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa. Disponível na internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos/trabalho>. Acessado em 25 de setembro de 2003.
- Sarmiento, M. J. e Marchi, R. de C. (2012). Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da Infância Crítica. Configurações. [online]. 4/2008, posto online no dia 12 de fevereiro de 2012, consultado em <http://configuracoes.revues.org/498> em 10 de outubro de 2015.
- Silva, C. A. L. (2007). Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação.
- Siqueira, R. M. (2013). Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. *Revista Educativa Goiânia*, 16(2), 177-200.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Vigotski, L. S. (2007, abril). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Em *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8. ISSN: 1808-6535. COPPE, UFRJ: Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp.
- Xavier, G. T. R. (2000). Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais frente a estratégias de curricularização da cultura. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Xavier, G. T. R. (2006). Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. Em J. Najjar e S. Camargo (orgs.), *Educação se faz (na) política*. Niterói, RJ: Eduff.

