

AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES DE CRECHE: PRÁTICAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CEARÁ-BRASIL

Maize de Vasconcelos Marques¹
Marcel Pereira Pordeus²

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, pela Universidad Interamericana. Para tanto, nosso embasamento teórico e discussão das assertivas fomentadas nesta pesquisa teve apoio de outros pesquisadores. Com efeito, este trabalho tem por objeto de estudo as interações entre crianças e professores de creche: Práticas de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil. O interesse por esse tema surgiu a partir de vivências profissionais, como professora e coordenadora pedagógica, a partir de observação das práticas pedagógicas, nos despertaram grande significado a essas interações. Temos como embasamento teórico a teoria sócio-histórica de Vygotsky (2007), dentre outros autores, dos quais nos dão suporte para análise desta pesquisa. A visão dos professores, por meio das interações é possível para a ampliação dos conhecimentos das crianças, a influência da afetividade para a criança na construção de si mesma e o favorecimento de sua expressão e criatividade. E ainda que as professoras apontam a necessidade de estudos e a discussão com seus pares no contexto de trabalho e na formação continuada dos cursos oferecidos pela prefeitura, como possibilidades que contribuem para a constante evolução da qualidade das interações no contexto de suas práticas. Entretanto, faz-se necessário que esse processo seja impulsionado de maneira significativa tanto pelas instâncias educativas quanto pelas políticas educacionais, a fim de que os professores de Educação Infantil tenham um progressivo avanço das concepções, da identidade, das práticas com as crianças, do reconhecimento da importância da relação entre as interações sociais no ambiente institucional e no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações. Professor de Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

Há muito se tem discorrido e ponderado no Brasil em favor de uma Educação Infantil de qualidade que está legitimamente garantida na Constituição Federal de 1988, porém ainda nos deparamos com muitos desafios para que sua devida efetivação ocorra, pois, a

¹Professora e mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana. E-mail: maizevl@hotmail.com

²Professor e mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE. E-mail: marcel.pordeus@aluno.uece.br

qualidade está fundamentalmente vinculada às condições de diferentes ordens, sejam estas políticas, econômicas, conceituais ou estruturais.

Miguel Zabalza (1998), em suas pesquisas sobre a qualidade em Educação Infantil no Ensino Espanhol, aponta três dimensões básicas para o que se chama de desafio da qualidade, sendo estas: a qualidade vinculada aos valores, a qualidade vinculada à afetividade e a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus usuários, explicitando que esta última adquire cada vez maior importância por fazer parte do que se entende como “qualidade de vida”. Nesse sentido, com a oportunidade que temos em realizar reflexões mais aprofundadas no contexto de professoras da Educação Infantil, percebemos a chance de melhor estudar e compreender esse “fenômeno” contraditório a tantas conquistas legais as quais hoje as crianças têm direito (no sentido amplo do que significa essa palavra), tais como a expressão, a brincadeira, a escolha, entre outras, e no decorrente desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a maneira como as professoras interagem com as crianças é fundamental, inclusive para a qualidade das interações que acontecem entre elas, que podem ser incentivadas e, conseqüentemente, enriquecidas ou o contrário. Portanto, consideramos que a dimensão das interações entre adultos e crianças impacta a troca mútua e social destes. Com efeito, a educação infantil, ao longo da história, percorreu vários caminhos, sempre relacionados com a concepção de infância de cada época. História tecida na reconstrução dos relacionamentos e das atitudes que os adultos tiveram no confronto com as crianças; relações de superioridade e de hierarquia dos adultos sobre as crianças.

1048

Nesta trajetória, a criança fica relegada a um segundo plano nas questões de direito, como por exemplo, a educação. Estes espaços vão sendo conquistados às duras penas por pessoas, instituições e organizações sensíveis à sua causa, que veem a criança como outra pessoa peculiar, que enxergam a unidade de humanidade. Esta visão ampliada entende que as crianças têm todos os direitos que o adulto tem, característicos a sua idade. Por possuírem direitos especiais, e por não conhecerem suas prerrogativas, não sabem

fazer valer seus direitos e muito menos o valor que isso tem, ao cria-se uma atmosfera que suprime a criança em suas interações.

Análises acerca da infância, realizadas por organizações governamentais, têm oferecido dados alarmantes que demonstram a situação da criança no contexto mundial. Situação de abandono, de preconceito e de exclusão; deste fato, a questão da criança sempre está relacionada com o assistencialismo que esses setores fomentam (BRASIL, 2015). No Brasil, esta visão assistencialista do atendimento às crianças de 0 a 6 anos desobrigou o Estado da responsabilidade de tomar para si o compromisso com a educação, contribuindo para que se consolidasse a ideia de que as creches são destinadas aos pobres e, os berçários e a pré-escola para os abastados.

Para o Estado restou supervisionar e subsidiar as entidades que atendiam as crianças desfavorecidas socialmente. Desta maneira, o atendimento à criança de 0 a 6 anos ficou ligada historicamente aos Ministérios: da Saúde, da Previdência, Assistência Social e da Justiça, mas não foi assumido integralmente por nenhum deles, pois não constituía dever do Estado até 1988, ficando assim, as responsabilidades por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios. A Constituição de 1967 não fazia menção às creches, portanto, o Estado não era responsável por esse atendimento (BRASIL, 2015).

1049

Durante as décadas de 1980 e 1990, o aprofundamento por parte dos estudiosos, nas áreas de biologia, psicologia, sociologia e outros campos de conhecimento, foram responsáveis por significativas mobilizações dos profissionais de educação que ensinavam crianças pequenas, a fim de garantir o direito a educação com maior abrangência, tendo a educação como um direito de todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica.

2 INTERAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil deve ter por objetivo basilar o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social, dividindo-se em duas grandes ações que se integram na

formação da criança pequena. São elas a formação de hábitos e o desenvolvimento psicomotor. Tudo o que acontece com a criança na instituição de educação infantil desde o bom dia da chegada à despedida, são experiências envolvidas com a sua formação, que se positivas, estimulantes e mantenedoras do bem-estar da criança contribuirão para o desenvolvimento pleno e integral, portanto, o professor de Educação Infantil tem uma responsabilidade significativa na formação da criança, ou seja, deve trabalhar o infante para ler criticamente a realidade.

Assim, devemos compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e vê-la como instituição educativa essencial para uma formação humana, levando em consideração suas especificidades. Para muitas famílias brasileiras, a creche é uma representação social para os pobres e miseráveis que necessitam de cuidados e higiene. Esta visão permanece mesmo após a Constituição Federal (1988), e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96) assevera que o atendimento em creches e pré-escolas é dever do estado em relação à educação e voltado como direito da criança, matricular-se em escola pública de qualidade e gratuita, destacando ainda que, como o disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011):

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (p. 109).

A criança é um ser social que possui competências cognitivas, afetivas e emocionais. Apresenta necessidade de estar junta com outras pessoas, sendo capaz de aprender com essas interações, de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos. Portanto, as crianças para se desenvolverem aprendem diante das interações com as outras, como também com adultos, através de vínculos que estabelecem. Já que as aprendizagens ocorrem na interação com outras pessoas, sejam crianças ou adultas, faz-se necessário conhecer suas características e potencialidades e

reconhecer os limites de uma pessoa para o desenvolvimento da identidade e para a aquisição da autonomia.

A criança ao sentir confiança em si própria, e o fato de perceber-se participante, cuidada e amada, favorece sua formação pessoal e social. Ao realizarem escolhas e adquirirem pequenas responsabilidades as crianças desenvolvem sua autoestima essencial para que se sintam confiantes e autônomos. O desenvolvimento da identidade está relacionado com a formação social e pessoal do indivíduo. Nas interações sociais se estabelece as relações afetivas que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, que contribuem para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas, para que sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si própria.

As instituições de Educação Infantil que se estabelecem por excelência em espaço de socialização devem favorecer o contato e o confronto com os adultos e crianças de várias origens socioculturais de diferentes costumes, religiões, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

1051

2.1 Brincadeiras e interações na Educação Infantil

Na modalidade da educação infantil, é muito importante que as crianças possam utilizar brinquedos e socializar com outras crianças e também com adultos, principalmente que tenham a chance aprender, pois o ato de brincar é uma importante maneira que a criança tem para estabelecer comunicação que auxilia na aprendizagem, na construção de sua independência e da criatividade (PIAGET, 2000).

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ao brincar, a criança pensa e faz uma análise a respeito de sua realidade, cultura e o ambiente no qual está inserida. A brincadeira favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento da criança.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Segundo Kishimoto (2001), as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Ao fantasiar, as crianças integram experiências de dor, medo e perda, revivem seus conflitos e alegrias, assimilam valores, crenças, leis, regras e costumes. Através das brincadeiras as crianças encontram apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem e melhorar seu relacionamento com o mundo. A autora ainda afirma que o brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano, pois através do lúdico a criança pode demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma. O brincar para a criança é uma questão de construção, socialização e de desenvolvimento de suas potencialidades, não somente uma questão de diversão.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY

Levando em consideração as necessidades específicas de educação, cuidado e aprendizagem das crianças e as conquistas legais expressas em documentos, como os que foram citados, podemos apontar a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1896 – 1934) como a que está mais em consonância com as novas concepções de infância e de Educação Infantil contemporâneas. Julga-se, também, que as ideias desse autor são as que mais esclarecem o papel das interações sociais no desenvolvimento da criança, considerando-a um sujeito histórico. Nesse sentido, percebemos claramente que a concepção de criança, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI), tem base na perspectiva de Vygotsky, ao que se fomenta:

Art. 4º. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009^a, online).

Os temas centrais dos trabalhos de Vygotsky são o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado. O brinquedo, domínio da atividade infantil que tem claras relações com o desenvolvimento, também foi objeto de estudos relevantes de Vygotsky. De acordo o autor, o avanço da criança está ligado a uma

mudança nas motivações e incentivos. As necessidades da criança vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. O aumento dessas necessidades faz com que estas passem por mudanças significativas. Desde muito cedo a criança pode se comunicar por meio de gestos, sons e desenvolver sua imaginação por meio da brincadeira, através da atenção, da imitação e da imaginação, Vygotsky vê a criança como um ser ativo, encaminhando-se para uma perspectiva desenvolvimentalista. A teoria de Vygotsky (1998) parte do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros e por meio de atividades humanas, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Para a análise do processo de constituição do sujeito, a brincadeira infantil rompe com a visão tradicional de que esta é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

O autor ainda se refere à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. Através das atividades lúdicas, as crianças atuam nas diferentes situações vividas pelo ser humano, revelando seus conhecimentos, significados e preparando-se para os diversos desafios da vida. Na brincadeira, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação. Nesse sentido, Vygotsky (1998), aponta que:

A criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

A criança se relaciona com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados. Esse fator é muito importante para o desenvolvimento da criança. Em seus estudos, Vygotsky argumentava sobre a importância das interações para o desenvolvimento dessas funções, pois percebia o homem como um ser social, e, portanto, cultural. Assim não poderia a compreensão de suas funções psicológicas superiores ser alcançada pelo mesmo caminho da psicologia animal ou pela maturação biológica, como apontavam os estudos à sua época. Ele percebia a transformação e o movimento dos fenômenos e reconhecia que esse processo iniciava muito cedo, com o uso do instrumento e do símbolo, uma vez que atribuía à atividade

simbólica “[...] uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKY, 2007. p. 11). Ainda, nas palavras do autor:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2007, p. 42).

Com essa percepção, Vygotsky desenvolveu seus estudos sobre a formação social da mente, abrangendo o instrumento e o símbolo na criança, onde analisava a evolução da inteligência prática a partir do uso de instrumentos, reconhecendo o papel da experiência social a partir da imitação e do uso da fala a que atribuía uma função organizadora. Para ele, a relação entre o uso do instrumento e a fala afetam várias funções psicológicas, da seguinte forma:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2007. p. 58).

1054

Vygotsky desenvolveu diversas implicações educacionais a partir de suas descobertas e perspectivas, dentre elas a interação entre aprendizado e desenvolvimento, o papel do brincar no desenvolvimento e a pré-história da linguagem escrita. Em meio a tais estudos, nos chama a atenção para esta pesquisa, a interação entre aprendizado e desenvolvimento, especialmente no que se refere aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação. Ao discutir sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky descreve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Vygotsky afirma ainda que “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Faz-se necessário, então, ao professor perceber o que a criança já consegue realizar sozinha e o que realiza com ajuda do outro.

No período em que a criança frequenta a Educação Infantil, começa a experimentar tendências irrealizáveis, e é nesse momento que surge o brincar. Segundo

Vigotsky (1998), a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. Nesse contexto, o termo “brinquedo” se refere, principalmente, ao ato de brincar e na criação de situações imaginárias. Para Oliveira (1997), numa situação imaginária como a brincadeira de ‘faz-de-conta’, onde a criança é levada a agir num mundo imaginário onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira.

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido ao sentido do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. O brinquedo sempre contém uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações, e enquanto objeto é sempre um suporte de brincadeira. Ao brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. É uma oportunidade de desenvolvimento que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

1055

De acordo com Vygotsky (1998), é por meio do brinquedo que a criança aprende a agir promovendo o seu próprio desenvolvimento no decorrer de todo o processo educativo. Dessa maneira, o brinquedo auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como no desenvolvimento de habilidades do pensamento e da interpretação. As oportunidades oferecidas à criança através de brincadeiras e interações garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem, pois, brincando sua inteligência e sua sensibilidade serão desenvolvidas.

Na Educação Infantil, o brincar desempenha um papel dominante e para que se atinja o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse período, é necessário compreender em que se consiste o papel das brincadeiras e das interações, pois estas possibilitam a ação da criança no mundo humano que se amplia a sua volta. Portanto, a brincadeira não pode ser vista como um meio para distrair as crianças, pois estimula o crescimento e o desenvolvimento, as faculdades intelectuais e a iniciativa individual, ocupando uma real importância na educação escolar.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou ressaltar o valor atribuído às interações entre crianças e professores da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil, destacando que este é um aspecto em demasia importante para a conquista da qualidade na educação infantil e compõe uma instigante provocação a todos que nela estão inseridos. É importante ressaltar que essas interações ocorridas entre os professores e as crianças na Educação Infantil impactam diretamente na vida dos indivíduos quando adultos, pois suas atitudes, ações perante as pessoas e diante as situações da vida estão ligadas às orientações que tiveram e as relações que mantiveram enquanto crianças.

Ampliar nossos conhecimentos sobre a importância das interações entre professor e crianças possibilita uma tomada de decisão mais consciente, pois como afirma Oliveira (2013 *apud* FREIRE, 2013, p. 12): “É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente, se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. Nessa perspectiva, tomamos como embasamento teórico os estudos e contribuições de Vygotsky (2007), Andrade (2007), Oliveira (2011), Zabalza (1998), Freire (2013), dentre outros, além de alguns documentos oficiais de publicação do MEC, que nos ajudaram a ampliar o olhar sobre o tema.

1056

Buscamos identificar as concepções de professoras de creche acerca de criança, educação infantil de qualidade e do papel da professora; examinar se estabelecem uma reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil como orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, e perceber o que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas.

Em relação ao objetivo específico, que versava sobre as concepções das professoras, as ideias apresentadas podem ser consideradas animadoras, pois apontam que há uma evolução quanto à aquisição de conhecimentos mais contemporâneos. As professoras identificam as práticas tradicionais enquanto parte da história da Educação Infantil e reconhecem que elas não mais são aplicáveis ao contexto atual, tentando adequar

seu dia a dia às novas exigências, o que precisa ser melhor consolidado, pois, por vezes, percebemos que as duas ainda oscilam, remetendo-se em algumas situações e percepções de cunho mais inatista.

Quanto ao saber, há uma reflexão sobre os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil como orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, verificamos ainda se fazerem necessários mais estudos e reflexões para uma melhor compreensão e incorporação dessa imprescindível competência, pois aqui também verificamos contradições entre a fala inicial e a fala da análise de cenas.

No que se refere ao modo como os professores de creche da rede municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil percebem a relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil, verificamos que a essas interações, professoras atribuem a ampliação dos conhecimentos das crianças, o favorecimento de sua expressão e criatividade, a influência da afetividade. Perceber o que as professoras apontam para o constante avanço da qualidade das interações no contexto de suas práticas foi também uma importante questão que nos possibilitou compreender melhor a percepção das professoras quanto ao tema.

1057

Com base no exposto, consideramos haver indícios de que ocorre no grupo docente da Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil um progressivo avanço das concepções, da identidade, das práticas com as crianças, do reconhecimento da importância da relação entre as interações sociais no ambiente institucional e o desenvolvimento infantil. No entanto, se faz urgente que esse processo seja impulsionado de maneira significativa, tanto pelas instâncias educativas, quanto pelas políticas educacionais. Os resultados desse trabalho evidenciam a necessidade de ampliação e aprofundamento das discussões sobre o tema, dada a grande relevância das interações no processo de aprendizagem, desenvolvimento, bem-estar e formação humana das crianças, assim sugerimos a continuidade desse estudo, a partir de observações das práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da Pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica.** Secretaria de Educação a Distância Livro de estudo: módulo II. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica.** Secretaria de Educação a Distância. Coleção Proinfantil: Legislação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Resolução nº 05, de 07 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017. 2009a.
BRASIL, **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

1058

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil.** Fortaleza: SME, 2015.

FORTALEZA. **Proposta pedagógica de Educação Infantil.** Fortaleza: SME, 2009.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 27, n. 2, 2001b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança**. Rio de Janeiro Zonar, 1985.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.