

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIOVANA FRARON OSS

**A CRIANÇA PEQUENA ENQUANTO ATOR SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A
AUTONOMIA, O MOVIMENTO E O SENTIMENTO DE SEGURANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIOVANA FRARON OSS

**A CRIANÇA PEQUENA ENQUANTO ATOR SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A
AUTONOMIA, O MOVIMENTO E O SENTIMENTO DE SEGURANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Pedagogia da Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial para
a conclusão da graduação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Catarina Moro

CURITIBA
2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio e consideração constantes que dedicaram a mim e aos meus estudos nesses cinco anos que morei em Curitiba.

À minha irmã pelas visitas de fim de semana e por sempre me escutar e ajudar naquilo que pôde.

Às amigas e amigo que compartilharam comigo os momentos de alegria, de estudos, de decisões e de novos direcionamentos nesse último ano de curso, assim como nos outros anos.

Às amigas que me apresentaram ao movimento estudantil e toda a revigorante energia proporcionada pelo contato e diálogo entre colegas de curso do país inteiro engajados na luta pela Educação.

Aos professores que possibilitaram novas formas de enxergar as verdades acerca daquilo que nos rodeia, questionando padrões estabelecidos e realidades enraizadas.

Aos professores que me conduziram a valorizar a Educação Infantil e perceber o mundo de possibilidades existentes na educação das crianças pequenas.

À minha orientadora que esteve sempre presente, ouvindo e apoiando minhas ideias, sugerindo questões e mostrando novas formas de abordar aquilo que eu indicava como tema de interesse.

“Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de uma outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências”

(Judit Falk)

RESUMO

A partir do reconhecimento da criança pequena enquanto ator social, faz-se necessário (re)pensar a práxis do trabalho nas instituições de Educação Infantil tendo em vista o rompimento de visões adultocêntricas, verticais e que entendem a criança como alguém que “virá a ser”. Sendo assim, fez-se um estudo bibliográfico propondo a articulação entre os conceitos de “construção da autonomia”, “movimento/linguagem” e “*sentimento de segurança*”, entendendo-os enquanto meios de buscar o respeito à participação da criança pequena enquanto ator social. Para tanto, foram exploradas algumas obras de diferentes campos do conhecimento, especialmente a obra de Corsaro (2011), Koerich (2012), Garanhani (2005) e Falk (2011) e outros autores que contribuíram com as questões pesquisadas. Entendeu-se, a partir da pesquisa, tais eixos enquanto complementares e indissociáveis à uma Educação Infantil que de fato supere o assistencialismo e que permita às crianças agirem enquanto atores sociais capazes de (re)construir e (re)significar o mundo social, as culturas e as relações estabelecidas historicamente.

Palavras-Chave: criança pequena; ator social; autonomia; movimento; sentimento de segurança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	10
1.1 Criança: breve histórico e algumas concepções	10
1.2 Criança e infância.....	10
1.3 Sociologia da Infância: a criança enquanto ator social	15
1.4 Educação Infantil: breve histórico	17
1.5 Algumas considerações	22
CAPÍTULO 2	25
2.1 Construção da Autonomia.....	25
2.2 Algumas Considerações.....	27
CAPÍTULO 3	30
3.1 O movimento na Educação Infantil: linguagem e exploração.....	30
3.2 O corpo é a criança	33
3.3 As contribuições de Emmi Pikler.....	36
3.4 Algumas Considerações.....	39
CAPÍTULO 4.....	41
4.1 Sentimento de segurança.....	41
4.2 Período de adaptação ou de inserção?.....	41
4.3 Período de Inserção	43
4.4 A afetividade na relação adulto-criança	46
4.5 Algumas Considerações.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

O olhar sobre a criança pequena e a Educação Infantil mudou radicalmente com o decorrer do tempo e a partir de transformações sociais ocorridas. A primeira passou de um “vir a ser”, uma “folha em branco”, a sujeito reconhecidamente social, um ator social. A segunda foi do assistencialismo à etapa educacional, com objetivos adequados às especificidades da faixa etária atendida e diretrizes estruturadas, passando, então, a ser direito da criança pequena. (FULY e VEIGA, 2012; RODRIGUES, 2009; KRAMER, 2007; PASCHOAL e MACHADO, 2009; ARIÈS, 1981).

Apesar dessas mudanças serem reconhecidas no plano das ideias e dos direitos, a efetividade social das mesmas no cotidiano das crianças tem deixado a desejar, especialmente em nosso país. Nesse sentido, torna-se necessário pensar o entendimento que a Educação Infantil tem da criança pequena, buscando perceber se a vê enquanto ativa e crítica da e na sociedade e, ainda, se pensa a educação para as especificidades das mesmas.

O que é feito para permitir a ação da criança como ator social? São criadas oportunidades para a criança pensar e se expressar? Há uma liberdade de expressão constante ou apenas em determinados momentos planejados? A criança se sente à vontade em opinar, demonstrar suas ideias ou fazer sugestões? Ela é de fato ouvida? São estabelecidos diálogos fluidos com as crianças, ou apenas existe uma ideia de “pergunta/estímulo e resposta”? Como é vista a autonomia da criança? Ela é trabalhada cotidianamente, ou será que existe momento para ser autônomo e momento para “ficar quieto”? Como o movimento está sendo trabalhado em um sentido de permitir que a criança pequena, principalmente a de 0-3 anos, se expresse e explore o mundo em seu entorno? Será que as crianças estão sentindo-se seguras o suficiente para se expressar e explorar o mundo ao seu redor?

Tendo relação com os questionamentos anteriores, ressalta-se a intenção de refletir especialmente acerca da seguinte inquietação: A construção da autonomia, o respeito ao movimento e o sentimento de segurança podem ser vistos enquanto possibilidades de investimento na Educação Infantil para que, de fato, as crianças pequenas participem, tanto de

sua formação, quanto socialmente, assumindo e exercendo sua posição de atores sociais, de sujeitos que possuem voz?

Nessa direção e tendo em vista a influência mútua que existe entre as concepções de Educação Infantil e criança, a proposta desse trabalho é pensar uma triangulação composta pela “linguagem/movimento – autonomia – *sentimento de segurança*” enquanto eixos passíveis de exploração pelas instituições de Educação Infantil tendo em vista sustentar e contribuir com o entendimento de que as crianças pequenas são atores sociais e, portanto, participativas e críticas da realidade que as cerca, realizando cotidianamente a reprodução interpretativa. (CORSARO, 2011)

A ideia foi, nesse sentido, a de que através de um trabalho, em conjunto com as crianças pequenas, que articule a comentada proposta de triangulação, seria facilitada a construção de um comportamento ativo e crítico que potencialize as experiências de ator social por elas vividas, especialmente a partir do corpo em movimento, alicerçado por uma boa relação entre adultos e crianças, possibilitando a construção do chamado *sentimento de segurança* que permite às crianças agir de forma crescentemente autônoma e exploratória. (FALK, 2011)

Para explorar os determinados conceitos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando ampliar o entendimento acerca dos mesmos e a relação existente entre eles. A revisão bibliográfica é de suma importância por ser um meio que, além de iluminar o caminho a ser percorrido em um trabalho, auxiliando na delimitação do problema, possibilita a interpretação daquilo que é encontrado. Sendo assim, essa foi a metodologia pela qual pude explorar os significados e possibilidades do objeto de pesquisa escolhido, entrelaçando os conceitos e percebendo a forma como eles se complementam e podem influenciar o trabalho realizado na Educação Infantil. (ALVES, 1992)

No primeiro capítulo será brevemente abordado o histórico das concepções de criança e Educação infantil, sendo explorado, ainda, as influências dos estudos da Sociologia da Infância nas mesmas. O segundo capítulo buscará contribuições que permitam a construção de um entendimento acerca daquilo que é considerado como autonomia nesse trabalho. O terceiro capítulo apresentará o movimento enquanto um eixo essencial a ser pensado, especialmente, quando considera-se a formação de crianças pequenas. O

quarto capítulo terá a intenção de pensar alguns aspectos essenciais na relação estabelecida entre adultos e crianças na Educação Infantil, trazendo à tona aspectos como o *sentimento de segurança*, acolhimento, período de inserção, e afetividade na relação adulto-criança.

CAPÍTULO 1

1.1 Criança: breve histórico e algumas concepções

Ao longo da história, as concepções de Educação Infantil e de criança sofreram grandes transformações e, em alguns períodos, se influenciaram. Considerando que à Educação Infantil é relevante o respeito e atendimento da criança conforme ela é em suas especificidades, apoiando sua formação e desenvolvimento, fica claro que, conforme a compreensão acerca da criança foi se alterando, diferentes modelos de instituição educacional foram sendo necessários, e vice-versa, havendo, assim, uma simultaneidade e concordância transformadora entre as mesmas, dando possibilidades para a consolidação social de determinadas interpretações e concepções.

Sendo assim, percebemos que, da mesma forma em que o olhar sobre as crianças, especialmente as de 0-6 anos, passou daquele que as enxergava como um “ainda não ser”, para aquele que as reconhece como atores sociais, a Educação Infantil sofreu reestruturações e foi firmando, aos poucos, sua importância educacional com diretrizes e objetivos específicos ao atendimento da criança pequena enquanto sujeito de direitos. Ou seja:

Desde o aparecimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, em muitos aspectos, ela foi reconceitualizada. A necessidade da sua criação em diferentes locais, o tipo de atendimento prestado por essas instituições, os objetivos de cada uma, as responsabilidades que essas instituições têm com as crianças, foram percebidas de diferentes maneiras pela sociedade da época. (FULY; VEIGA, 2012, p.89)

Nesse capítulo busca-se, portanto, compreender algumas das mudanças que sofreram, ao longo da história, as concepções de criança e Educação Infantil, percebendo maneiras como elas, por vezes, se influenciam e alteram mutuamente.

1.2 Criança e infância

Sobre as transformações ocorridas nas concepções de criança ao longo dos tempos podemos, inicialmente, destacar Ariès (1981), que em seus estudos iconográficos, identificou como sendo uma primeira concepção

existente de infância aquela dos séculos X-XI, quando a infância era um breve período de transição, cujas memórias eram logo esquecidas. Sobreviver a esse período inicial da vida era considerado uma vitória, nesse sentido, a visão que se tinha de infância era reduzida ao período mais frágil da existência humana, no qual a criança ainda não podia se virar sozinha, sendo que, a partir do momento em que ela superava essa fase, era logo inserida no mundo adulto, tendo que se adequar a essa realidade.

Por conseguinte, até o século XVII, conforme destacam Fuly e Veiga (2012, p.86) “[...] as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e a infância era um mero período de transição, que passaria rápido e quase não deixaria recordações. Ela convivia no meio dos adultos sem nenhuma diferenciação no tratamento”.

Ariès (1981, p.100) destaca que após esse primeiro momento de inexistência de um sentimento de infância, lentamente começa a ser percebida uma atenção especial por parte dos adultos diante da imagem infantil, a qual o autor irá chamar de *paparicação*:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de "paparicação".

Sobre esse sentimento de *paparicação*, Laffitte (1981, p.X) comenta, considerando-o como superficial, e reservado à um curto período da vida:

[...] reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Ressalta-se ainda que, nessa época, não havia uma transmissão dos valores e dos conhecimentos ou uma socialização da criança de forma controlada ou planejada, ela se desenvolvia e aprendia aquilo que precisava na convivência com os adultos. No entanto, quando as primeiras escolas surgem, ainda na Idade Média (por volta do século XV) e passam a assumir uma função educativa, Laffitte (1981, p.X) observou um período que chamou de enclausuramento das crianças:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Essa nova realidade permitiu o surgimento, por parte de alguns pais, de um novo sentimento em relação aos filhos: o interesse em acompanhar o desenvolvimento escolar dos mesmos. É a partir do século XVII que parece iniciar, segundo Ariès (1981), a partir de suas análises de obras artísticas das diferentes épocas, uma tendência de separar com maior clareza o mundo das crianças daquele dos adultos, tornando-se mais comuns os retratos de crianças sozinhas e os de famílias em torno das crianças. Sobre esse contexto de crescente estima dada às crianças, Laffitte (1981, p.XI) destaca:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Parece, então, que a escola teve essencial função no princípio do reconhecimento da criança como alguém que existe socialmente e que exige atenções especiais, reconhecimento esse que, gradativamente, tornou-se maior e imbuído de um número crescente de significações e consequências sócio-histórico-culturais.

Ainda sobre as transformações ocorridas nas concepções de criança ao longo dos tempos, podemos destacar Rodrigues (2009) que explora o fato da história produzida em diferentes tempos e espaços ter resultado em diferentes concepções de criança e infância, sendo assim, destacam-se quatro contextos explicitados pela autora, com base principalmente na obra de Ariès, e que resultaram em diferentes conceitos:

- Infância na Idade Média - a criança como adulto em miniatura;
- Infância na Idade Moderna (séculos XVI à XVIII) - da criança divertida e agradável à criança educável;

- Infância no Capitalismo - a criança como ser fraco e incompleto;
- Infância na Contemporaneidade - a criança como protagonista.

Na sociedade medieval, conforme já comentado, destacava-se o interesse no crescimento rápido da criança para que ela pudesse participar das atividades do mundo adulto. Segundo Rodrigues (2009, p.10) a criança era um adulto em miniatura, tendo em vista que deveria aprender o mais rápido possível todas as funções que o adulto já exercia:

Na idade Média não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto, sendo a criança considerada um adulto de pequeno tamanho executando também as mesmas atividades dos mais velhos. A infância, nessa época, era vista como um estado de transição para a vida adulta. Não se dispensava um tratamento especial para as crianças, o que tornava sua sobrevivência difícil.

Sobre o chamado sentimento de infância e sobre esse conceito especificamente na época medieval, Ariès (1981, p.99) afirma:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Na idade moderna ocorreram alterações na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. Tendo a escola entrado no foco da vida das crianças, passando, as mesmas, a serem vistas como educáveis, “[...] foi proposta a educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torná-los, mais tarde, pessoas honradas, e homens racionais incumbindo aos colégios essa tarefa” (RODRIGUES, 2009, p.12). Assim sendo, simultaneamente e gradativamente as famílias passaram a dar maior importância ao cuidado e atenção com as crianças.

Com a consolidação do capitalismo no final do século XVIII, surge uma nova demanda social: a formação de mão de obra. Dessa forma, “[...] a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior” (Idem, p.14). A autora ainda destaca que:

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância escamoteia

e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade. (Idem, p.14).

Ou seja, uma visão na qual a criança não é ninguém tendo em vista que não é produtiva, não é útil para o mercado, mas, quando crescer será e, por isso, deve, desde já, ir recebendo formação e capacitação para exercer um ofício. Nesse sentido, inicia-se também uma estratificação social de acordo com as funções exercidas, os níveis de escolaridade e outras particularidades trazidas pelo sistema capitalista.

Por último, para explicar a visão da criança na contemporaneidade, a autora se baseia em Kramer (2007, p.15) que diz:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Ou seja, uma visão da criança como socialmente participativa, uma concepção que a posiciona como alguém que “já é”, que possui voz *agora* e que é capaz de (re)produzir cultura.

Ainda sobre as concepções existentes de criança, vale observar Siqueira (2012), que em sua pesquisa buscou compreender como se constituem e se expressam atualmente as concepções da criança e de infância nos campos da Educação e da Psicologia. Para isso, o autor analisou 151 trabalhos (27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos), todos cadastrados no CNPq, de modo a representar a pesquisa sobre a infância e a criança em quase todas as regiões brasileiras. Sobre a criança, o autor dividiu três ciclos de concepções no Brasil:

[...] *primeiro ciclo* – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); *segundo ciclo* – a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); *terceiro ciclo* – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...) (Idem, p.60)

Ainda em relação a Siqueira (2012, p.61), destaco a visão por ele utilizada acerca da criança como “[...] um sujeito cujas experiências de vida se

dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada”. Ou seja, uma visão que considera a criança em sua relação sujeito-sociedade.

1.3 Sociologia da Infância: a criança enquanto ator social

Diante das contribuições anteriores, torna-se válido destacar que é apenas a partir dos anos 80, nos Estados Unidos, que surgem os primeiros estudos sociológicos mais focados na infância e nas crianças. Nos trabalhos resultados desses estudos também é possível ressaltar uma transformação ocorrida na abordagem dos temas, pois muitos pesquisadores têm buscado romper com as visões existentes das crianças enquanto objetos da socialização dos adultos, ou meras integrantes de alguma institucionalização (família, escola), entendendo-as agora, como sujeitos ativos do processo de socialização. (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001)

Acerca da evolução dos estudos da infância, Muller e Carvalho (2009, p. 22) destacam:

De fato a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a sociologia da infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. Muito do pensamento da sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico tradicional sobre a socialização, que as concebia a partir das instituições e não a partir delas próprias.

Nessa direção, Sirota (2001, p.9) comenta: “É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”.

A infância, portanto, é compreendida como um grupo social próprio, do qual as crianças participam e deixam de participar conforme crescem, sendo substituídas constantemente por outras crianças. É importante, no entanto, compreender que:

Esse modo de abordar a infância não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores (MONTANDON, 2001, p.47)

A infância pode, dessa forma, ser vista como uma construção social. Sendo assim, é válido compreender que da diversidade de crianças vivendo de forma ativa a infância, resultam pluralidades de infâncias. (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2007; SIROTA, 2001)

Compreende-se, assim, o fato da sociologia da infância entender que:

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são aos mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estados mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instancias de socialização. (SIROTA, 2001, p.19)

Nesse sentido, uma concepção de criança atual e de suma importância, pode ser encontrada nas contribuições de Corsaro (2011, p.19), que se utiliza da ascensão das perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas iniciadas na sociologia em geral, as quais, quando aplicadas à sociologia da infância:

[...] argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos.

Esse estudioso da sociologia da infância possui, portanto, uma visão das crianças enquanto atores sociais, ou seja, sujeitos que realizam uma *reprodução interpretativa*¹ da cultura, agindo, então, como verdadeiros participantes na sociedade. A reprodução interpretativa diz respeito a uma visão não linear da integração cultural das crianças:

De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p.36)

Sendo assim, Corsaro (2009, p.31) esclarece:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da

¹ O termo *reprodução interpretativa* foi elaborado por Wiliam Corsaro, sendo, então, próprio dos estudos deste autor. Será utilizado nesse trabalho conforme a ideia original.

apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Sobre a visão das crianças enquanto atores sociais capazes de atribuir sentido as suas ações, Pinto e Sarmiento (1997, p.20) comentam:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Sirota (2007, p.43) ressalta acerca do posicionamento de Molloy-Bouvier que:

Para ela, as crianças são atores sociais que participam das trocas, das interpretações com os processos de ajustamentos constantes que animam perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm, segundo essa definição. Uma vida cotidiana que não pode ser reduzida à dos marcos instituídos.

A concepção de criança que será utilizada nesse trabalho é, em suma, diante de todas as contribuições, a de *ator social*, alguém capaz de realizar constantes *reproduções interpretativas*, de modo a construir a sua história pessoal, (re)construir a história social e (re)criar culturas.

1.4 Educação Infantil: breve histórico

Sobre a história da Educação Infantil é relevante destacar seu inicial caráter assistencialista, visto que surge por uma demanda social devido à crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, de modo que se tornou mais evidente a necessidade de um lugar para as crianças pequenas ficarem. Paschoal e Machado (2009, p.80) comentam que a princípio:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Ainda nesse sentido dos primeiros locais direcionados ao cuidado das crianças terem surgido devido às mudanças no mercado de trabalho, Fuly e Veiga (2012, p. 87) destacam que:

[...] as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período. Dessa forma, o cuidar nasce como principal atividade executada nestes locais, que até então, estavam sob jurisdição da Secretaria da Assistência Social.

Sendo assim, as primeiras creches, de caráter assistencialista, surgem tendo como foco principal o cuidar. As autoras, no entanto, admitem que tais instituições acabavam por realizar alguns trabalhos educativos com as crianças, os quais estavam em acordo com as concepções de criança da época: “[...] ora tendia ao treinamento para o trabalho, ora para o, também treinamento, das primeiras letras, sempre com o intuito de prepará-las para a vida como adultos em miniaturas”. (FULY; VEIGA, 2012, p.89)

Paschoal e Machado (2009, p.82) destacam que “Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos”², na qual as crianças eram abandonadas de forma anônima, de modo a proteger, por exemplo, famílias desfavorecidas e mães solteiras. As instituições que recebiam essas crianças, assumiram, então, um modelo assistencial, de proteção e cuidado, ficando o educacional desconsiderado ou existindo em segundo plano. Tal conjuntura tem relevância no sentido em que foram essas e com esse caráter as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil.

Vale ponderar que foi por volta de 1840 que surgiu na Alemanha o *Jardim da Infância*, um conceito criado por Frederic Froebel que assumia a necessidade de a instituição escolar voltada para crianças pequenas ter “[...] caráter educacional, tido como um ambiente organizado a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades infantis, sua liberdade de expressão e pensamento” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.88)

² A Roda de expostos durou de 1726 até 1950, segundo texto: MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança no Brasil colonial: 1726-1950. FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

O Brasil, no século XIX, inspirou-se nesse modelo educacional europeu de atendimento à criança pequena para a elaboração do seu. Percebeu-se acontecer, a partir disso, uma marcante distinção entre o atendimento oferecido nos diferentes modelos de instituição de atendimento à criança pequena, as creches e os Jardins de Infâncias:

[...] as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.17)

Nesse mesmo sentido de diferenciação da instituição em que as crianças eram atendidas tendo em vista as condições econômicas das mesmas, eram diferenciados os objetivos e atividades realizados nesses diferentes estabelecimentos:

Assim, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. (Idem, p. 17-18)

Essa visão dicotomizada da criança brasileira permaneceu por longos anos nos quais o trabalho permanecia diferenciado, o que resultou, inclusive, em expressões distintas, criança e menor, utilizadas para se referir aos dois tipos de infância:

A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social (Idem, p.18)

Seguindo esse contexto, na década de 70 a concepção de escola que existiu foi a chamada *compensatória*, que partia de um princípio no qual as famílias, especialmente aquelas das classes populares, não teriam as condições de suporte necessárias para que suas crianças (os menores)

conseguissem o sucesso escolar. A educação compensatória buscava, então, dispor à elas os requisitos básicos necessários para tal:

A pré-escola, dentro dessa visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças. Garantindo seu bom desempenho escolar. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p.26)

Diante disso, mais uma vez era reafirmada às crianças das diferentes classes, contextos educacionais distintos, pois enquanto algumas instituições que atendiam classes populares necessitavam focar seu atendimento na compensação de carências sociais, outras instituições, aquelas das crianças de famílias mais favorecidas, focavam seu trabalho mais diretamente nos aspectos educacionais.

A mudança dessa visão foi lentamente iniciada com os debates realizados no período de elaboração da nova Constituição Federal e após isso, nos anos entre 1986 e 1990. Sendo assim, com as novas concepções de infância e criança que foram surgindo a partir das novas relações políticas, econômicas e sociais, a Educação Infantil se reestruturou e, aos poucos, foi assumindo um novo caráter. Surgiu assim, gradualmente, após um processo de mais de cem anos, a ideia de que o educar deveria estar atrelado ao cuidar, de modo que todas as crianças fossem respeitadas em sua integralidade. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Sobre essa relação existente entre cuidar e educar na Educação Infantil e abordando ainda a mudança existente nas concepções de criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), comenta:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, 1998, p. 23)

Este documento se refere também ao fato de o cuidar, aliado ao educar, refletir em um desenvolvimento integral da criança.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e do cuidado com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p.24)

Sobre o desenvolvimento integral da criança é possível destacar do Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, o qual discute e propõe o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que as práticas pensadas e realizadas na Educação Infantil devem considerar as dimensões “[...] expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009, p.6)

Nesse mesmo sentido de respeito a integralidade da criança e da não dissociabilidade entre o educar e o cuidar, Oliveira (2002, p.64) afirma:

A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como uma instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferentes do familiar. Nela se dá cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.

Seguindo essa direção, é importante ressaltar que foi apenas em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação Infantil passou a ser de fato reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, um grande avanço, ainda que seu tratamento tenha sido, a princípio, genérico. O texto do art. 29 afirma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Vale lembrar a alteração que esse artigo sofreu com a lei nº 12.796, de 2013, quanto à idade das crianças atendidas na educação infantil, que passou a ser até cinco anos.

Percebe-se, no entanto, que, apesar das intenções demonstradas por alguns documentos, existem até hoje vestígios da dicotomia do cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil, por exemplo, na, por vezes presente, diferenciação de formação exigida e salário recebido entre os profissionais que

atuam nessas instituições, mas com diferentes funções: as relacionadas ao cuidado (higiene, alimentação, sono) e as relacionadas a educação (linguagem, expressões, explorações, pensamento) e também entre os salários dos profissionais dessa etapa educacional e das posteriores, nas quais as crianças já são maiores e mais independentes.

1.5 Algumas considerações

Diante dos aspectos apresentados, compreende-se que conforme o olhar sobre as crianças sofre alterações, cabe à Educação Infantil rever suas concepções, de modo que permita às crianças desenvolver todas as suas potencialidades. Sendo assim, historicamente, quando a criança passou a ser reconhecida como capaz de atuar socialmente, a escola precisaria se reorganizar de modo a admiti-la como alguém que *já é*, alguém crítica e ativa da e na sociedade, dando, então, suporte para que ela assim seja, ao invés de considera-la como um depósito de conteúdo, manipulável ou uma folha em branco.

Sobre essas questões é possível destacar Freire (2005), que, apesar de não tratar especificamente da educação de crianças pequenas, reflete acerca da existência de dois tipos de educação: uma problematizadora que conduz à libertação e que têm, portanto, relação direta com o tema proposto pelo trabalho quanto à construção de meios que ajudem a criança a assumir sua posição de ator social; e outra bancária, a qual exerce um papel contrário, aquele de perpetuação do silêncio.

A educação bancária possui uma característica relação de interação entre professor e estudante, a qual assume o chamado caráter bancário, de depósito, na qual o professor é detentor de todos os saberes e os estudantes são aqueles que nada sabem e tudo precisam absorver, como caixas vazias a serem preenchidas que e que não possuem nada a oferecer, “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p.65)

Um dos perigos dessa concepção educacional é a perpetuação da chamada *cultura do silêncio*, pois o estudante não constrói a criticidade e,

assim, não consegue formular opiniões e argumentos a respeito daquilo que lhe é proporcionado, visto que deve apenas absorver e aceitar de forma direta e automática tudo aquilo que lhe é narrado por alguém que “sabe mais”, ou, em outras palavras, por um *adulto*.

Contrapondo a educação bancária, surge a proposta de uma educação problematizadora, a qual serviria como meio dos *oprimidos*³ entenderem a necessidade da libertação. Nessa contraposição o autor ressalta:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (Idem, p.78)

Freire (2005, p. 67) apresenta, então, a educação libertadora como sendo aquela que implica na “[...] superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Nesse sentido, percebemos a pedagogia da libertação como instrumento essencial para a construção da autonomia com as crianças, assumindo-as como sujeitos participativos.

A educação problematizadora valoriza uma relação dialógica como base da relação entre educador e educando, para que juntos, como sujeitos da educação, possam construir conhecimentos, sempre valorizando os saberes e opiniões de cada um.

É compreendido, diante disso, a importância de adequar a visão das crianças enquanto atores sociais em contextos nos quais, tradicionalmente, foi levada a se calar. Sendo assim, é necessário que o adulto repense sua relação com a criança de modo que ela seja reconhecida como capaz de participar ativamente de sua educação e da sociedade. Nesse sentido, Hendrick (2005, p. 48) em sua pesquisa acerca de como foi, é e pode ser vista a criança em fontes históricas, afirma:

Seria desnecessário afirmar que, se as crianças devem ser vistas como actores sociais, devem primeiramente ser vistas como sendo

³ Freire apresenta na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), o oprimido como alguém sem direito de escolha ou de construção da própria história, alguém que é vítima da injustiça, exploração e violência do opressor.

capazes de acção social; em segundo lugar, aquelas áreas nas quais as crianças são socialmente activas têm de ser identificadas e, terceiro, temos de nos ver como fazendo parte de uma relação com as crianças, mais do que possuir, simplesmente, papéis assegurados pelo princípio da governação.

Percebe-se, então, que não basta o reconhecimento das transformações serem explícitas no papel se as mesmas não forem ressignificadas com todos os sujeitos da comunidade educacional. É preciso (re)construir as concepções enraizadas nas práticas diárias de modo a incorporar os novos entendimentos acerca da Educação Infantil e das concepções de criança. A partir desse repensar constante das concepções e práticas é possível, então, planejar as oportunidades para a criança iniciar sua participação ativa, que não é natural, mas socialmente aprendida. Sendo assim, entende-se que para participar do mundo social como os atores que são, as crianças precisam desenvolver, entre outras questões, uma *autonomia*, que seja crítica e participativa, uma *linguagem*, que demonstre interesse e sociabilidade e que no caso das crianças de 0-3 anos acontece, principalmente, pelo movimento e um *sentimento de segurança* em explorar, assumir e expor possibilidades e posicionamentos, estando a escola na base dessa construção.

Entende-se aqui, portanto, que de nada adianta, admitir a criança como ator social se não a deixar agir como tal. Em vista disso, Hendrick (2005, p. 35) comenta em relação à pesquisa com crianças algo que cabe ser também considerado ao campo educacional: “Já temos consciência das crianças, mas existe ainda algum caminho a percorrer até que sejam vistas e ouvidas”.

Nos capítulos seguintes serão, então, melhor explorados os eixos que compõem uma proposta de triangulação a ser trabalhada juntamente às crianças pequenas, mais especificamente, as de 0 a 3 anos: construção da autonomia, linguagem/movimento e *sentimento de segurança*. A ideia que se pretende desenvolver é a de que esses eixos são essenciais e indissociáveis no reconhecimento das crianças como atores sociais e na construção de maiores condições para que elas sejam parte ativa de sua história pessoal e, também, sócio-histórico-culturalmente, ou seja, para que elas assumam a condição de atores sociais que realizam *reproduções interpretativas*.

CAPÍTULO 2

2.1 Construção da Autonomia

Sobre a concepção de autonomia aqui utilizada, tem-se como suporte Koerich (2012, p.27) e sua visão de que a mesma extrapola o “fazer sozinho”:

Temos pretensão de trata-la considerando-a como uma postura crítica da criança frente ao mundo que a circunda, na resolução de problemas, na construção do seu pensamento e conhecimento, com vistas à emancipação humana.

Ou seja, uma autonomia que permite às crianças, para além do cuidar-se, a busca por uma formação crítica e consciente, uma formação de pessoas com atitude, capazes de enfrentar seus problemas, de utilizar seus conhecimentos e possibilidades, de posicionar-se, (re)construindo e (re)significando o mundo social em que vivem, assumindo-se e colocando-se no dia a dia enquanto atores sociais. É preciso, portanto, entender que:

[...] da mesma forma que o mundo social atua sobre as crianças (e sobre todos nós) de maneira dinâmica, contraditória e ativa, também o organismo tem um dinamismo próprio que vai favorecendo sua interação ativa com o meio exterior. Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento” (KRAMER, 1989, p.20)

Também referindo-se a uma conexão existente com o mundo social, Montandon e Longchamp (2007, p.108) elaboram uma definição de autonomia argumentando que: “A experiência que as crianças têm de autonomia é, portanto, uma experiência social na medida em que é constituída de representações, emoções e ações socialmente informadas”. Nesse sentido, a autonomia para os autores significa tomar consciência das consequências de seus comportamentos em alguns planos, dentre eles, o plano afetivo e o de ação:

[...] a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social, como se uma pessoa pudesse inverter *ex nihilo* seus pensamentos, como se suas emoções estivessem totalmente desligadas de outrem ou suas ações não implicassem nenhuma responsabilidade. Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p.108)

Torna-se relevante, então, esclarecer a distinção que há entre o conceito de autonomia aqui abordado e liberdade. Sobre isso, Mogilka (1999, p.59) comenta:

O termo liberdade significa irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer. O termo autonomia, deriva do dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, deriva da necessariamente da relação com o mundo natural e social.

Seguindo esse mesmo sentido, Silva e Sperb (1999, p.67) referindo-se à Kamii afirmam: “[...] autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa, de fazer tudo aquilo que quer e, sim, requer o controle mútuo dos desejos para tomar decisões que parecem adequadas a todos os envolvidos”. A autonomia exige, portanto, reflexão, saber avaliar as vantagens e desvantagens de uma ação, ponderar, criar estratégias, agir criticamente e fazer escolhas.

Por isso, a ideia proposta de construção da autonomia tem, em vista das considerações feitas, relação com o respeito à criança enquanto parte do processo do próprio desenvolvimento e formação e, ainda, considera-se o fato de ser admitida como uma função psicológica superior, ou seja, conforme ressalta Koerich (2012, p. 30):

[...] como algo que não é possível aprender de maneira rotineira. É na relação com o conhecimento, com a cultura historicamente produzida pelos homens que a criança se formará como sujeito autônomo, herdeiro das máximas qualidades humanas, deixadas como legado das gerações que a precedem.

Destaca-se, então, a autonomia nesses termos aqui explicados, como um importante objetivo da Educação Infantil, algo a ser explorado e que exige reflexão e planejamento para que todos tenham oportunidades de desenvolvê-la. Trata-se da construção com a criança pequena de uma autonomia que compreenda três princípios essenciais: primeiro, não sendo a postura autônoma uma atitude automática para as pessoas, mas construída; segundo, a autonomia como algo além do exercício de realizar tarefas sem o auxílio do adulto; e, terceiro, a autonomia como sendo uma construção necessária para

que as crianças se percebam e ajam como o ator social que são, como sujeitos críticos e ativos, conscientes e reflexivos acerca de tudo aquilo que os circunda no cotidiano .

2.2 Algumas Considerações

É importante considerar que, na medida em que a autonomia é construída, outras formas de conhecimento também são, e é a junção de todos os aspectos dessa formação que pode possibilitar o enfrentamento e solução problemas, por parte das crianças, de forma crítica e consciente. Conforme Kramer (1989, p.37) “[...] o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminharmos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa”.

É preciso refletir que estamos em um momento no qual a escola quer autonomia e a sociedade cobra autonomia, mas ao mesmo tempo, ambas formam e se aproveitam da adaptação e acomodação, da “cultura do silêncio”. Nesse sentido Mogilka (1999, p.67) ressalta:

O poder coercitivo é o suporte subjetivo de toda sociedade baseada na desigualdade social e na dominação. Para que uma educação democrática se realize, é preciso que a prática pedagógica se converta em prática educativa, permitindo a estruturação da autonomia da criança no próprio processo, e não somente nos objetivos e fins mais amplos da educação. Isto dificilmente se dá sob coerção.

É preciso, então, fugir da coercitividade, entender que uma educação para autonomia e com autonomia, a começar pela Educação Infantil, precisa permitir e possibilitar que a criança pequena seja o ator social que ela pode ser quando não é calada por posturas impositivas e adultistas.

O adultismo tem relação com uma hierarquia, uma relação vertical entre as idades “[...] significando, nesta perspectiva, uma visão da criança como sendo “menos” que os adultos, já que estão num estado de se tornarem (adultos), e não enquanto pessoas completas e identificáveis” (HENDRICK, 2005, p.31)

Seria interessante acabar com essa forma de opressão da criança que a posiciona como um “vir a ser”, quando podemos dar voz a elas, permiti-las se

expressar e *ouvi-las* sempre. É preciso, nesse sentido, reconstruir a compreensão acerca da criança pequena e suas especificidades, não a reduzindo à alguém que não sabe, mas reconhecendo de onde ela vem, quais são as relações por ela experimentadas que a faz agir ou se expressar de determinadas formas.

Sobre isso, Simão e Rocha (2007, p.7) afirmam:

O avanço na definição da infância como categoria geracional permite o rompimento da idéia de criança como negatividade, já que, nessas concepções, pela via da negatividade, a criança é considerada um *dado universal*, uma *categoria natural* ou *cópia* do adulto, uma *tábua rasa*, e a infância é vista como o período do *ainda não*, em que a criança é só um projeto de adulto, ou ainda como uma *primeira etapa* de um percurso linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

[...] Nesse processo, os estudos da infância colocam como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade.

Corsaro (2011) também se refere a essa situação de subordinação das crianças perante os adultos. O autor utiliza, para isso, a expressão *forma prospectiva*, ou seja, os adultos vendo as crianças “[...] em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que elas darão” (p.18). Ainda sobre essa visão reduzida das crianças comenta a existência de uma marginalização das mesmas, visto que são consideradas preocupação dos adultos por representarem potencialidades ou ameaças às sociedades atuais e futuras, estando assim o sucesso ou não das crianças inteiramente nas mãos dos adultos.

Nada mais justo que agora, no século XXI, com o reconhecimento mais consolidado da criança enquanto ator social, que os objetivos principais da Educação Infantil consistam “[...] na formação de homens “criativos, inventivos e descobridores”, na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia” (KRAMER, 1989, p. 30). No mesmo sentido em que as metas sejam:

[...] a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos

historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. (Idem, p.13)

Em outras palavras, a construção com a criança de sua autonomia, isso, além e conjuntamente com os outros conhecimentos, de modo que ela possa de fato se sentir capaz de agir crítica e conscientemente como ator social, (re)pensando, (re)construindo e refletindo o meio em que vive, a partir de suas bases e possibilidades.

Enfim, busca-se compreender a autonomia como uma postura que todos precisariam construir até sentirem-se à vontade em de fato exercê-la cotidianamente, algo que permite reflexão, posicionamento e atitude acerca daquilo que nos circunda e inquieta, algo que não é natural e automático, mas socialmente construído e cada vez mais reconhecidamente necessário no dia a dia. Ou seja, uma autonomia que proporciona com que, desde crianças, as pessoas realizem uma *reprodução interpretativa* mais consciente e crítica da cultura socialmente vivida, impedindo, assim, que o ator social em todos existente permaneça adormecido e que as vozes sejam caladas.

CAPÍTULO 3

3.1 O movimento na Educação Infantil: linguagem e exploração

No que se refere à voz das crianças pequenas, especialmente as de 0-3 anos, é necessário destacar algumas particularidades da faixa etária. É preciso compreender, por exemplo, que a linguagem das mesmas acontece, essencialmente, através do movimento, o qual é utilizado no relacionamento com o mundo e com os outros, sendo, portanto, uma das principais fontes de expressão tendo em vista que a fala ainda não foi desenvolvida. Nesse sentido, Garanhani (2012, p. 65) afirma:

[...] entendo a movimentação da criança como uma linguagem não verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da compreensão de significados, expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação.

Sobre o movimento das crianças pequenas e o trabalho com esse eixo na Educação Infantil, é imprescindível destacar certas contribuições que permitem construir um melhor entendimento acerca daquilo que o movimento proporciona e significa para a criança pequena. Sendo assim temos que:

[...] a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc., e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de educação escolar que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. (GARANHANI, 2012, p.67)

Ou seja, se torna aparente a importância que tem a organização um trabalho com a criança pequena na Educação Infantil que abranja de forma consciente o movimento infantil como meio de interação com os outros e com os objetos em geral. Seguindo esse direcionamento, destaca-se do Caderno Pedagógico de Movimento elaborado para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba:

Desde que nascem, as crianças vivenciam experiências corporais e progressivamente se apropriam de movimentos para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também

experimental relações com pessoas e objetos. O movimento, para a criança, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, **o movimento é linguagem**. (CURITIBA, 2009, p.9)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 3, “[...] o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998b, p. 15). Nesse sentido, entende-se que desde o nascimento as crianças se movimentam e continuamente se apropriam das possibilidades de interação com o mundo, além disso, ao movimentarem-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, progressivamente, ampliando as possibilidades do uso significativo de seus gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite as pessoas atuarem sobre o meio físico e sobre o ambiente social, mobilizando as pessoas por meio da expressividade. (BRASIL, 1998b)

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, afirmam:

A criança apreende a cultura corporal e desenvolve equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal, principalmente por meio de jogos, brincadeiras, danças e eventos culturais. Na instituição de Educação Infantil, ações e espaços precisam ser planejados cuidadosamente para que as crianças possam desenvolver e ampliar seus recursos de comunicação corporal, com desafios que possibilitem a elas a superação de limites e avanços em sua condição de situar-se no ambiente, de explorá-lo com segurança e autonomia, conquistando aos poucos novas formas de expressão e movimento. (CURITIBA, 2006, p.67)

Essas questões fazem com que o movimento do corpo tenha um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento e formação infantil, sendo, de acordo com essas contribuições exploradas, algo diretamente conectado com a linguagem, pois é utilizado pela criança pequena para a comunicação e interação com os outros e com os objetos em geral. Em vista disso, podemos considerar o movimento como um eixo relevante a ser construído em uma educação direcionada à criança de 0-3 anos que respeite as crianças pequenas enquanto atores sociais e que busque a construção da autonomia de expressão juntamente com as mesmas.

Além de ser uma forma que permite à criança pequena se comunicar, o movimento é o meio pelo qual a criança pequena inicia uma exploração de si e daquilo que está ao seu redor, nesse sentido, é de suma importância para o reconhecimento corporal e dos seus limites e possibilidades e, ainda, na construção de novos conhecimentos. A já comentada relação das crianças pequenas com os objetos acontece, principalmente, através do movimento, sendo assim, o toque, o gesto, a ação, enfim, o reconhecer aquilo que se encontra ao redor contribui diretamente na formação infantil. Garanhani (2005, p.1) defende que a criança pequena precisa da ação para compreender os significados daquilo que existe no contexto sócio-histórico-cultural:

[...] o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

Nessa mesma direção Oliveira (2008, p.8), comenta que:

Por meio dessa exploração e interação, a criança pode construir conhecimentos sobre seus limites e possibilidades, conhecer e dominar o uso de diferentes objetos/instrumentos que a humanidade desenvolveu, assim como iniciar a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles.

O movimento é, então, uma maneira que a criança pequena possui para experimentar, explorar e compreender progressivamente o corpo, os significados dos seus gestos e daquilo que está em seu meio. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba ressaltam:

Durante os primeiros meses, o bebê dedica muito tempo à exploração do próprio corpo, [...] qualificando o movimento como recurso de autoconhecimento. Assim, o bebê vai adquirindo consciência corporal, percebendo limites, possibilidades e a unidade do próprio corpo.

Quando começa a locomover-se, importante conquista para a progressiva independência, novas explorações são possíveis, pois agora o bebê pode buscar o que lhe agrada e testar o efeito de suas ações sobre os objetos [...]. Nesse processo, o movimento é um importante recurso de conhecimento do mundo, ao mesmo tempo que expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos. (CURITIBA, 2006, p.66)

Enfim, percebemos o movimento como um importante eixo para a criança pequena na construção de sua identidade. Uma maneira que ela possui

para se expressar e comunicar com os outros e para explorar os limites e possibilidades do próprio corpo e do meio em geral:

O movimento permite explorar espaços e materiais, aproximar-se ou distanciar-se de pessoas, construir relações entre ações e conseqüências decorrentes do próprio movimento que, antes de tudo, move o ser humano ao conhecimento de si próprio, dando suporte ao desenvolvimento da identidade em direção à autonomia. (CURITIBA, 2006, p.25–26)

Sendo assim, faz-se clara a necessidade de respeitar e explorar o movimento como um importante eixo de trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil, uma especificidade delas a ser observada tendo em vista o objetivo central aqui proposto de respeito à posição delas de ator social:

A especificidade do infantil deve ser compreendida no contexto da cultura da infância como formas específicas de ser, estar, agir e sentir. Ou seja, a criança constrói/gera cultura nas formas específicas com que explora o meio ambiente; estabelece relações afetivas com outras crianças e com os adultos; comunica e compreende sentimentos, valores, atitudes; ressignifica objetos, entre outros. Para tanto, utiliza diferentes linguagens, expressando tal cultura em palavras, gestos, olhares, choro, riso, silêncio, imitação... (PINTO, n.p., 2006)

3.2 O corpo é a criança

Nessa relação complexa que é estabelecida entre o movimento e a formação humana, pensar o corpo em sua completude torna-se um aspecto indispensável. Sobre isso, Oliveira (2008, p.8) comenta:

Pensar o ser humano em sua totalidade requer a compreensão de que as várias dimensões humanas são indissociáveis, ou seja, não se separam e condicionam-se mutuamente. No caso das questões relativas ao corpo e movimento da criança, é imprescindível a compreensão de que não possuímos um corpo e uma mente separados, mas sim, um corpo que sente, pensa e age de forma indissociável, por meio de múltiplas linguagens. [...] Frente a estas questões, necessário se faz considerarmos o movimento na educação infantil como linguagem expressiva, e, neste contexto, como elemento imprescindível à formação da criança em sua totalidade.

Nesse sentido, é importante entender que “[...] o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural.” (GARANHANI, 2005, p.91). Sendo assim, entendemos que “O

movimento também é parte integrante da construção da autonomia e identidade da criança” (OLIVEIRA, 2008, p.8)

Dessa forma, busca-se compreender o corpo para além do aspecto biológico, trazendo à ele a ideia de “cultura corporal”, procurando superar uma visão mecanicista do corpo e incorporando intencionalidade e aspectos culturais e históricos ao movimento, nesse sentido, tornando-se o movimento do corpo algo com um significado mais abrangente do que a ideia de deslocamento no espaço. Seguindo essa direção, o movimento corporal da criança:

[...] deverá ser compreendido no âmbito da educação infantil, tanto como um meio para o seu desenvolvimento físico-motor, como para a compreensão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que se encontra (GARANHANI, 2001-2002, p. 116)

O movimento é compreendido, então, como a expressão através do corpo de variadas motivações e intencionalidades e, dessa forma, diversas e complexas relações são estabelecidas a partir do corpo, seja no contato com objetos ou na relação corpo-corpo. Segundo Basei (2008, p.1) “A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas”. Entende-se, nesse sentido, que através do corpo a criança é capaz de sentir, explorar e expressar, sendo então, um importante instrumento de efetivação de sua formação e participação social. Em suma: “É importante ressaltarmos, então, que o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através dos gestos, que estão ricos de sentidos, significados e intencionalidades” (BASEI, 2008, p.1)

Sobre o corpo e seu valor e influência na aprendizagem, Camargo e Finck (2013, p. 116-117) afirmam:

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino. [...] Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. A criança, o professor e a escola são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico.

Tendo isso em vista, é possível destaca três eixos norteadores do trabalho com a movimentação do corpo na Educação Infantil propostos por Garanhani (2001-2002, p.116-117):

1. Autonomia e identidade corporal – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.
2. Socialização – sugere a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – envolve a aprendizagem das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

Nesse mesmo sentido, alguns dos objetivos gerais da Educação Infantil segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - Volume 1, são:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; [...]
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; [...]
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998a, p. 63)

Sendo assim, entende-se uma necessidade existente de rompimento com a lógica escolar de docilizar e disciplinar os corpos, especialmente na Educação Infantil, devido as particularidades da criança pequena. O corpo não é uma posse a ser moldada pelas pessoas de acordo com as necessidades impostas, o corpo faz parte das pessoas, o corpo é a pessoa. Além disso, o corpo silencioso não explora, não dialoga, não oferece suporte à aprendizagem, já o corpo em movimento, especialmente na pequena infância:

[...]constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. A criança pequena necessita agir para compreender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (GARANHANI, 2001-2002, p.109)

Sayão (2002, p.3) alerta para a necessidade de os adultos lembrarem dessas especificidades infantis, pois, em geral:

[...]a cultura adultocêntrica leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos, tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, inclusive não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

A partir dessas contribuições é possível ressaltar que “[...] as concepções de corpo no âmbito dos estudos da infância tornam-se elementos centrais na delimitação dos direitos das crianças para que sejam respeitadas como sujeitos de direito, tanto nos espaços educacionais como em outros espaços” (SIMÃO; ROCHA, 2007, p.13). Ou seja, percebe-se a relevância do respeito ao corpo das crianças pequenas em movimento como uma forma de reconhece-las e ouvi-las, permitindo que elas construam sua autonomia, identidade, conhecimentos e que, assim, atuem socialmente. Oliveira (2008, p.9) destaca: “Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na educação infantil, mas pensar concretamente em uma prática pedagógica que o estimule de forma criativa e não reprodutiva”.

Acredita-se, portanto na “[...] necessidade de as práticas pedagógicas na educação infantil proporcionarem as crianças esse espaço de criação, de expressão e de construção do conhecimento através das suas experiências e vivências de movimento” (BASEI, 2008, p.1), especialmente tento em vista:

[...] que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes. (BASEI, 2008, p.1)

3.3 As contribuições de Emmi Pikler

Ainda sobre a importância do movimento no desenvolvimento da criança pequena, destacam-se as ideias criadas por Emmi Pikler que, a partir de suas

experiências no trabalho pediátrico, juntamente com o professor Pirket, no cuidado de seu filho, juntamente de seu marido pedagogo, e na organização e direção do Orfanato da rua Lóczy, foi desenvolvendo o entendimento de que a intervenção direta dos adultos no desenvolvimento dos movimentos dos bebês não era a melhor forma de relação existente entre ambos. (FALK, 2011)

Faz parte, portanto, do pensamento de Pikler a ideia de que:

[...] uma criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo – sentar, colocar-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir, etc- melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem (FALK, 2011, p.19-20.)

Enquanto uma relação inversa, de intervenção direta dos adultos nos movimentos dos bebês “[...] não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança”. (FALK, 2011, p.35)

Entende-se, portanto, como pressuposto para a então conhecida *experiência de Lóczy*, a organização de condições ideais para que a criança passe seus dias com segurança e equilíbrio, tendo sempre possibilidades de liberdade de seus movimentos para além daqueles que já realiza. Ou seja, um espaço que estimule novas experiências e que conduza à um desenvolvimento e formação mais participativos por parte das crianças pequenas, a partir, então, de suas curiosidades e possibilidades. Essa experiência traz consigo a ideia de rompimento com uma naturalização da necessidade do adulto ensinar *tudo* às crianças, conduzindo-as pessoalmente a novos estágios de desenvolvimento, traz a ideia de “[...] romper com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presente na cultura adultocêntrica” (MELLO, 2011, p.6)

A organização do espaço necessitaria, segundo Pikler, estar em conjunto com o *sentimento de segurança* por parte das crianças em relação ao afeto de seus pais ou cuidadores, que precisarão estar sempre atentos, apesar de nem sempre ao lado vigiando, fazendo com que a criança “[...] tivesse vontade de experimentar todo tipo de atividade, conhecer o mundo e conhecer a si própria” (FALK, 2011, p.19)

Esse afeto e *sentimento de segurança*⁴ da criança para com o adulto também é entendido como algo construído e que necessita investimento, acontecendo, sobretudo, nos momentos em que o adulto se ocupa da criança, por exemplo, na hora da troca de fralda. Pikler destaca, nesse sentido, a necessidade e importância de o adulto aprender:

[...] a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo em atendê-las sem ter pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais (FALK, 2011, p.25)

Seguindo todos esses pressupostos, o instituto Lóczy era essencialmente organizado, em quatro princípios conjuntos e inseparáveis (FALK, 2011, p.28.):

- A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- O valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

Sendo assim, destaca-se da experiência de Lóczy, cuidadosamente pensada por Emmi Pikler, a importância de uma relação afetiva entre a criança e o adulto de modo que ela se sinta confortável em explorar suas possibilidades e expandir gradualmente seus limites, reconhecendo-se no mundo, desenvolvendo-se com saúde e construindo a autonomia. Ou seja, o entendimento de que apesar das relações sociais serem essenciais na internalização de alguns comportamentos, é de suma importância na pequena infância, a exploração do movimento como forma particular de linguagem dos bebês e crianças pequenas, sendo que é por meio dessa e de seu desenvolvimento gradual que a criança irá aumentar as possibilidades de

⁴ O *sentimento de segurança* também é um eixo que compõe a tríade proposta e será novamente abordado no capítulo 4.

interações, de explorações e de compreensões sobre o mundo externo, ao mesmo tempo que o incorporando, atuando sobre ele de suas maneiras.

Pode-se destacar, nesse sentido, que há na liberdade de ação concedida ao bebê, um reconhecimento por parte do adulto, das possibilidades de experiências dele, um respeito aos tempos de cada um, reconhecendo-os, portanto, como autônomos em suas relações consigo e com os outros, respeitando-os como atores sociais capazes explorar constantemente seus limites e possibilidades nas relações pessoais e com o mundo. Enfim:

Não há dúvida de que a situação social traz em si possibilidades de ensinamento muito importantes nas idades muito jovens, em especial no que diz respeito ao comportamento social e à apropriação da utilização de determinados objetos e instrumentos, condicionados pelas tradições sociais ou outras. Entretanto, a atividade de movimento e de jogos livres – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de “aprendizagem” do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir. (FALK, 2011, p.35)

3.4 Algumas Considerações

O movimento nesse trabalho é compreendido, então, como uma importante dimensão da formação da criança que ultrapassa a dimensão motora, sendo que a criança pequena necessita de agir livremente para se desenvolver, compreender múltiplas relações e ser compreendida, e, assim, gradualmente aprender a perceber as consequências de suas ações e a refletir acerca delas. A partir desses fatos, torna-se possível repensar e compreender a importância da valorização do movimento corporal nas instituições de Educação Infantil tendo em vista que este não é somente uma necessidade físico-motora da formação, mas algo que vai além, alcançando as fronteiras explorativas, comunicativas e interativas de expressão humana, fronteiras essas que quando alcançadas parecem aumentar as possibilidades das crianças agirem enquanto atores sociais.

É pertinente, nesse sentido, que as práticas educativas na Educação Infantil tenham especial atenção com as subjetividades da faixa etária atendida e da formação individual de cada criança, de modo que todas sejam respeitadas em sua integralidade e tenham possibilidades semelhantes de ampliação de suas potencialidades. Essa atenção pode ser essencial para

proporcionar a construção da autonomia como meio para a criança pequena se sentir capaz de ser, pensar e agir socialmente como o ator social que é.

No sentido do reconhecimento das subjetividades de cada criança é possível destacar Kramer (1989, p. 39) quando diz:

[...] entendemos que há determinados parâmetros psicológicos que orientam o desenvolvimento de todas as crianças. Sabemos, por outro lado, que a situação sociocultural e as condições econômicas em que vivem as crianças, além do sexo e da etnia, exercem uma forte influência sobre elas e sobre os conhecimentos que constroem.

Ou seja, é preciso considerar a criança em sua integralidade: de seu corpo ao psicológico, do social ao histórico. Kramer (1989, p.19) assume que:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças.

CAPÍTULO 4

4.1 Sentimento de segurança

O conceito de *sentimento de segurança* aqui abordado está relacionado com aquele entendimento construído por Falk (2011) a partir da Experiência de Lóczy, sendo, portanto, conforme comentado anteriormente, algo construído a cada momento que o adulto se dedica à relação com as crianças e que permite à elas ter a percepção de estarem sendo protegidas, observadas, mesmo naqueles momentos em que o adulto não se encontra tão diretamente visível, sabendo que, se for preciso, terá o suporte necessário, ou seja:

É preciso lembrar que o fundamento desse sentimento se constitui pela experiência de ajuda imediata quando a criança tem alguma necessidade. Isso quer dizer que, quando a criança “faz saber” que tem um problema, o adulto, ainda que se encontre fora do campo visual, aparece imediatamente ou faz saber que a ouviu. Assim, para a criança, estar sozinha não quer dizer estar abandonada, mas pode significar longos momentos de serenidade e de brincar. (FALK, 2011, p,45)

Por isso, pondera-se a importância da construção desse sentimento como algo relacionado ao respeito à condição de ator social da criança pequena, pois o mesmo tem o potencial de facilitar a confiança das crianças em posicionarem-se enquanto sujeitos capazes de pensar e agir diante da própria realidade, enfim, sentindo-se capazes de se relacionar com os outros e com os objetos ao seu redor, explorando, agindo e pensando de forma crescentemente autônoma, mas também protegida. Nesse sentido, parece essencial pensar em alguns processos de acolhimento à criança na Educação Infantil, que facilitem a construção de uma relação saudável entre adultos e crianças e que conduzam, então, ao *sentimento de segurança*.

4.2 Período de adaptação ou de inserção?

Ao pensarmos na maneira como é realizado o acolhimento das crianças na Educação Infantil, é inevitável pensar no primeiro contato que a criança tem com a escola, seus colegas e professoras. É relevante considerar que esse período inicial também sofreu um processo histórico e se transformou juntamente com as concepções de criança e Educação infantil. Sendo assim, o

que percebe-se é uma mudança na nomenclatura, que passou de *adaptação* para *inserção*, marcando uma alteração na intencionalidade por trás dos termos. Em vista disso, faz-se necessária uma reflexão acerca da escolha da terminologia, pois, “Como se sabe, a escolha do termo revela concepções sobre as crianças e o modo de condução do trabalho dos profissionais nesse processo”. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.2)

Segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio, a palavra *adaptação* significa: 1. Ato ou efeito de adaptar-se; 2. Processo que permite a um ser vivo tornar-se mais apto a sobreviver no ambiente que vive. (2004, p.93)

Nesse sentido, é possível perceber, conforme destaca Reis (2013, p.2):

[...] que a ideia de adaptação, apresentada no verbete, está diretamente ligada à de adequação, de alteração do próprio indivíduo para tornar-se apto a fazer parte do grupo”. Portanto, o termo adaptação está direcionado à uma concepção na qual as crianças são consideradas incompletas, e, por isso, precisariam se modificar até adaptarem-se à realidade institucional, já pronta e inflexível. O termo *adaptação*, remete, então, às “Ideias de que as crianças precisam ser preparadas, controladas, socializadas, protegidas de si mesmas e de seus pares. A ideia das crianças como ainda não tão humanas quanto os adultos. (Idem, p.5)

No entanto, a concepção que já construímos acerca da criança é a de ator social, sujeito participativo e ativo na construção de sua história e, além disso, compreende-se aqui que a natureza de todo o ser humano é ser inacabado, não sendo essa uma especificidade das crianças. Freire (2014, p.52-53) afirma: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Portanto, o autor justifica que é a partir da percepção dessa inconclusão que a educação existe enquanto um processo contínuo e permanente. Afirma, ainda:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 2014, p. 57)

Dessa forma, sobre esse inacabamento e processo de busca, o autor destaca: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta,

mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (Idem, p.53)

Seguindo esses direcionamentos, compreende-se, portanto, que o termo *inserção* é o mais adequado a esse período de primeiro contato da criança com a Educação Infantil. De acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio, a palavra inserir significa: 1. Introduzir, incluir; 2. Pôr, colocar; 3. Fixar-se, implantar-se. (2004, p.481)

Esse termo permite, então, espaço para o entendimento de que não apenas a criança se modifica, mas também o espaço e as outras pessoas que passam a conviver com ela. Como comenta Reis (2013, p.2) “Fica bastante claro, neste caso, que a palavra *inserção* traz para o processo de entrada na instituição a ideia de que a pessoa também age na situação vivida, também transforma o entorno à medida em que é transformada”.

Sendo assim, o termo utilizado nesse trabalho será *inserção*, tendo em vista os esclarecimentos expostos e o fato de este incluir uma maior noção da dinamicidade do processo em questão. Como reforça o documento “Orientações para o período de *inserção* das crianças na Educação Infantil”, da Secretaria Municipal de Florianópolis - Diretoria De Educação Infantil:

A opção pelo termo *inserção* se justifica pelo entendimento de que integrar-se num grupo pressupõe tornar-se parte dele, incluir-se, sendo que a criança não apenas se acomoda, mas integra-se ativamente, interfere na sua composição. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.2)

No entanto, vale observar que existem muitas discussões relevantes dentre aquelas que utilizavam ou ainda acabam utilizando o termo *adaptação*.

4.3 Período de Inserção

O período de *inserção* marca um dos processos de acolhimento a serem observados no sentido de pensar a construção de um *sentimento de segurança* por parte da criança com relação ao ambiente, colegas e professores, de modo que sinta-se segura e confortável em explorar, agir e se posicionar.

Não sendo, o período de *inserção*, dependente somente da adaptação da criança, torna-se um momento de transição para todos os envolvidos, pais, crianças, colegas, professores, comunidade escolar. Como destaca Reda e

Ujiie (2009, p.4), trata-se de “[...] um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento para todos”. No mesmo contexto, Pavelsi (2012, p.8) ressalta:

A criança interioriza elementos da instituição para sua própria constituição. A instituição absorve o jeito de ser da nova criança, da nova família, se adapta, se arranja de modos diferentes. Enfim, todos os envolvidos se modificam e se complementam.

A inserção não é, portanto, algo simples e unilateral, mas complexo e dinâmico. Sendo assim, exige um trabalho organizado e conciso que envolva a criança e desconstrua com ela a insegurança e medo do desconhecido. É interessante, então, refletir o que representa essa inserção para a criança, conforme Gonçalves e Damke (2007, p.1-2):

A Educação Infantil representa uma ampliação do ambiente social da criança, antes restrita à família. É neste ambiente que a criança irá começar a conviver com outras crianças de sua mesma idade, repartir os objetos e o espaço físico, compartilhar brincadeiras e atividades, ser orientada por outros adultos que não são apenas as pessoas da família, obedecer a regras pré-estabelecidas, diferentes das que já conhece. É neste momento da vida que as crianças encontram uma porta para a vida social mais ampla.

Esse é, então, para criança, um momento de se inserir em um contexto de socialização diferente do familiar, com novos integrantes, novas regras, novas rotinas. Tudo que é novo causa estranhamento e é nesse sentido que o acolhimento torna-se essencial, para que a criança sinta-se segura e inserida, o mais rapidamente possível. Pavelsi (2012, p.2) comenta:

Independente da faixa etária considero que as crianças, frente a novas possibilidades, situações, lugares e pessoas, precisam de conhecimento e contato para poderem atribuir significado ao novo e assim, gradativamente, incorporá-lo a sua vida, de forma que se torne familiar, não traumático e/ou impositivo. É uma forma de auxiliar e ajudar a criança a sentir-se segura diante do desconhecido, transformando-o em algo mais próximo, familiarizado.

Ainda sobre a criança e sua experiência no contato inicial com a Educação Infantil, é possível destacar:

O ingresso da criança na Educação Infantil é a primeira transição do ambiente doméstico, privado, para o público e institucionalizado. Esta mudança traz repercussões na sua vida, pois de uma convivência e cuidados exclusivos da família, com um ou mais adultos à sua disposição, a criança passa a viver num ambiente que privilegia as

interações e a coletividade, com dinâmica de funcionamento própria e diferenciada da família. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.1)

Nesse contexto de mudança, cada criança reage de uma maneira e leva um tempo diferente para se inserir no contexto, fato que precisa, em absoluto, ser respeitado. Existem, no entanto, algumas situações já mapeadas como comuns em tal período e, ainda, alguns mecanismos que já se mostraram eficazes nos momentos de inserção.

Dentre as reações comuns no período de inserção, Ortiz ([s.d.], p. 5) esclarece que:

[...] podem chorar ou ao contrário ficarem muito caladas, podem agredir a outras, podem adoecer, podem recusar-se a comer, a dormir, a brincar, é preciso acolher estas manifestações e conhecer a forma de cada um considerando como natural dentro deste processo e não rotulando a criança a partir disto. Algumas crianças têm rituais específicos para dormir, comer ou usar o banheiro, outras usam objetos tais como paninhos, chupetas, brinquedos e ficam apegadas a elas. Estas coisas têm um significado especial para elas pois criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa na qual investem afeto estão próximas, lhes proporciona maior conforto emocional e segurança. Deixar que a criança mantenha seu jeito de ser, seus rituais e sua rotina individualizada, para aos poucos se ajustarem ao grupo, proporciona suavidade ao processo sem rupturas bruscas e maior controle do adulto sobre o processo.

Cabe, nessa direção, ao professor, identificar essas reações e tentar amenizá-las, organizando atividades que auxiliem as crianças no processo de inserção, que permitam que elas sintam-se bem recebidas e acolhidas, de modo que elas vão progressivamente construindo o *sentimento de segurança*.

Dentre os mecanismos que podem ser utilizados nesse período encontram-se: o menor período temporal na escola e a presença dos pais na escola nos primeiros dias; o gradual aumento temporal e afastamento dos pais; construção de uma rotina sólida; permitir a presença de objetos de apego (chupetas, paninhos, ursos e outros); no início, manter alguns rituais específicos da criança (nos momentos de alimentação, sono, banheiro); valorizar a identidade da criança; promover a autoconfiança. (FLORIANÓPOLIS, 2011; ORTIZ, [s.d.]; BRASIL, 2006).

Além desses, destaco a relevância de não se negar afetividade (colo, carinho, atenção), pois a criança precisa se sentir bem recebida e segura sendo, portanto, o afeto e a atenção individualizada, essenciais para isso. Falk (2011, p. 52) comenta:

Temos que destacar que a criança da qual nos desinteressamos não pode ser, em absoluto, autônoma [...]. Seu sentimento de segurança, sua comodidade motora e a riqueza adaptada de seu entorno exigem muito mais atenção individualizada e disponibilidade, por parte do adulto, que qualquer programa de atividade pré-estabelecido.

4.4 A afetividade na relação adulto-criança

Além do acolhimento inicial, existe o acolhimento no cotidiano das experiências vividas na Educação Infantil. A forma como as crianças são diariamente recebidas na instituição, do mesmo modo que a maneira como são respeitadas ao longo dos dias suas necessidades, vontades, expressões, são formas de acolhimento que também podem ser pensadas enquanto componentes do *sentimento de segurança* a ser construído pela criança.

Nesse sentido, destaca-se a importância da construção de uma relação pautada na afetividade entre o adulto e a criança. Sobre isso, faz-se relevante o entendimento apresentado por Amorim e Navarro (2012, p.4):

Sendo assim, podemos dizer que a afetividade na Educação Infantil contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciam pela socialização, através da escola, família e sociedade, pois é extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, ou seja, a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócioafetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros.

Compreende-se, então, que a afetividade e o acolhimento são dinâmicos e essenciais no enriquecimento das interações estabelecidas entre os adultos e as crianças, sendo assim, processos que facilitam as trocas, a comunicação e a formação de cada um respeitando-os em suas especificidades e potencialidades. Oliveira (2002, p. 64) comenta:

A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como uma instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferentes do familiar. Nela se dá cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.

Nesse sentido, fica clara a importância da construção de uma relação afetiva de qualidade entre o adulto e a criança, a qual permita o desenvolvimento de um *sentimento de segurança* por parte das crianças que, dessa maneira, poderão, de fato, estar e se sentirem inseridas, sendo atores no ambiente de Educação Infantil em que se encontram, aproveitando ao máximo as possibilidades e potencialidades que o mesmo têm a oferecer para a sua formação. Ou seja, trata-se de um reconhecimento por parte da criança da relação de afetividade que foi construída com o adulto, o que provê a ela esse *sentimento de segurança* tão importante.

Ainda nessa relação adulto-criança, destaca-se como importante o cuidado que o adulto deve ter em escutar e perceber aquilo que as crianças estão comunicando, seja por gestos, expressões, reações, enfim, respeitá-las em suas especificidades enquanto atores sociais que já participam, de sua maneira, nos ambientes que estão inseridas, tendo preferências e desgostos que constantemente manifestam, basta parar para *ouvi-las*.

Da mesma forma, é relevante o adulto identificar as relações que as crianças vão estabelecendo ao seu redor, mesmo nos momentos em que não estão sendo estabelecidas uma comunicação direta entre ambos. Ou seja, trata-se do adulto estar atento aos interesses exploratórios das crianças de modo que, nos momentos apropriados, possa fazer as intervenções adequadas que potencializem a formação e mantenham sólido o *sentimento de segurança*.

4.5 Algumas Considerações

O *sentimento de segurança* é, portanto, compreendido nesse trabalho, a partir da concepção de Falk (2011) tendo em vista a experiência de Lóczy, de Emmi Pikler. Incluir esse conceito no trabalho implica considera-lo enquanto um aspecto a ser construído na relação cotidiana entre o adulto e a criança por trazer suporte a formação dos pequenos, sendo, como vimos, uma base, um alicerce para a maioria das experiências que acontecem na Educação Infantil. Por isso, a importância da reflexão acerca dos momentos principais de contato direto e indireto entre crianças e adultos no cotidiano da Educação Infantil, de modo a encontrar maneiras para que esse sentimento seja construído e reforçado cotidianamente.

A relação afetiva entre adultos e crianças proporciona, então, um suporte às ideias de construção da autonomia e de movimento, formando esse conjunto, uma tríade de relevância a ser considerada por uma instituição de Educação Infantil que busque respeitar e dar suporte à concepção da criança pequena enquanto ator social, potencializando as experiências da mesma como ser ativo e crítico da e na sociedade. Alguém que se sente seguro em pensar e agir autonomamente (re)construindo e (re)pensando a realidade sócio-histórica-cultural em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou construir o entendimento de que as crianças pequenas são atores sociais e produtoras de culturas e que as mesmas precisam ser respeitadas como tal nas instituições de Educação Infantil, sendo que, para isso, propõe-se um trabalho a partir de três eixos indissociáveis e complementares. Foi possível notar, então, a relevância dos conceitos e ideias acerca da “autonomia”, do “movimento” e do “*sentimento de segurança*” em separado e perceber a potencialidade deles quando pensados articuladamente, podendo ser, então, entendidos como questões de relevância e passíveis de explorações na forma de um conjunto, respeitando, assim, a formação integral e a experiência de ator social das crianças pequenas.

Os conceitos e ideias apresentados fazem parte de campos amplos, férteis e sobretudo de relevância no que diz respeito a Educação Infantil, por isso, são entendidos como possíveis fontes de suporte do (re)pensar a práxis do trabalho com a educação de crianças pequenas.

Buscou-se entender a capacidade de participação que a criança pequena possui enquanto alguém que “já é” ator social, sendo, nesse sentido, os eixos propostos, formas de viabilizar ao máximo a garantia de voz e postura ativas das crianças perante sua própria realidade, ou seja oportunizando a formação de indivíduos mais autônomos e críticos, capazes de solucionar seus problemas, fugindo das ideias de adaptação àquilo imposto e de existência de uma grande massa a ser modelada. Entende-se como necessário, portanto, que desde cedo sejam oportunizadas possibilidades de que as crianças se percebam enquanto sujeitos históricos, de direitos e atores sociais, enquanto capazes de agir socialmente, de acordo com suas vontades e possibilidades, (re)criando culturas.

Nesse sentido, buscou-se a compreensão de que a condição de ator social precisa ser construída com as crianças de modo que elas se percebam como tais e se sintam à vontade em exercê-la cotidianamente. A posição de ator social sendo, então, algo que permite reflexão, posicionamento e atitude acerca daquilo que nos circunda e inquieta, algo que não é natural e automático, mas socialmente construído e cada vez mais reconhecido enquanto necessário no dia a dia. Ou seja, algo que proporciona com que,

desde crianças, os sujeitos realizem uma *reprodução interpretativa* mais consciente e crítica da cultura socialmente vivida, impedindo, assim, que o ator social em todos existente permaneça adormecido e que as vozes sejam caladas em uma perpetuação da cultura do silêncio. (CORSARO, 2011; FREIRE, 2005)

É relevante compreender, ainda, que os eixos comentados, quando construídos conjuntamente com outros itens como o respeito ao outro, o entendimento das regras sociais e os conhecimentos em geral, permitem, para além do cuidar de si, que as crianças ajam criticamente, não mantendo-se acomodadas com tudo aquilo que a elas é colocado, pelo contrário, estando constantemente atentas e incomodadas. Ou seja, a postura de ator social pode ser construída gradualmente com as crianças na mesma medida em que toda formação vai acontecendo, de modo que a criança vá adquirindo segurança em ser que ela é, em sua identidade, em seus saberes, suas interações, pensamentos e reflexões. Desse modo, a autonomia, também construída, pode possibilitar a ação com criticidade, a utilização de saberes pertinentes, a solução de problemas, os diálogos e em todas as relações estabelecidas com outras pessoas e com o mundo.

Outro aspecto de importância foi o entendimento de que, apesar da existência de forma consolidada de uma literatura acerca da criança pequena enquanto ator social, de direitos, produtora de culturas, ainda é necessário pensar sobre o trabalho educacional a ser planejado para que, de fato, seja permitida à ela a voz e ação, a efetivação da autonomia no cotidiano, a exploração a partir de suas possibilidades e a construção do *sentimento de segurança*, aspectos que podem garantir uma crescente atitude ativa e reflexiva.

Sendo assim, destaca-se a relevância em ampliar e aprofundar os estudos acerca dos conceitos aqui explorados, pois, de fato, eles mostraram-se fundamentais para uma Educação Infantil que respeite as crianças em suas especificidades. Nesse mesmo sentido, esses conceitos podem ser foco de estudos realizados na formação inicial e continuada dos professores como forma de propagar e expandir as construções realizadas acerca e a partir dos mesmos.

Enfim, evidenciou-se aqui a importância de “Compreender que a Educação Infantil é espaço de educação integral, isto é, de acolhimento e desenvolvimento das crianças em suas dimensões corporal, afetiva, cognitiva, cultural, política e estética” (BRASIL, 2006, p.19). Sempre respeitando a condição de ator social das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. "O rei está nú": Um debate sobre as funções as pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Loyola, 1991
- AMORIM, M. C. S; NAVARRO, E. C. **Afetividade na educação infantil. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, n.º 7 p. 1 – 7**, 2012.
- ALVES, A. J. **A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. *Cadernos de Pesquisa*, n.81, p.53-60, mai. 1992.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BASEI, A. P. **O movimentar-se humano na Educação Infantil: contribuições da Educação Física para o desenvolvimento da criança**. *Revista Digital*, n. 125, Out. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acessado em: 28 set. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 20 de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNR/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Proinfantil: Módulo IV, Unidade 1, Livro de estudo - vol. 2**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Volume 1. Brasília: MEC / SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Volume 3. Brasília: MEC / SEF, 1998b.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96**. Brasília: 1996
- CAMARGO, D.; FINCK, S. C. M. **A formação do educador da infância: corpo e movimento como espaço para discussão e compreensão do brincar**. *Atos de pesquisa em educação – PPGEME*, v.8, n.2, p.657-681, mai./ago. 2013
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Organizadoras). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Caderno pedagógico: movimento. (Cadernos pedagógicos de educação infantil, 3). Curitiba: SME, 2009

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, Volume 2. SME, 2006

FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélío:** o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba, Posigraf, 2004

FINCK, S.C.M, **A formação do educador da infância:** corpo e movimento como espaço para discussão e compreensão do brincar. *Atos de pesquisa em educação*, v.8, n.2, p.657-681, mai./ago. 2013

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações para o período de inserção das crianças na educação infantil.** Florianópolis: 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULY, V. M. da S.; VEIGA, G. S. P. **Educação Infantil:** da visão assistencialista à educacional. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012

GARANHANI, M. C. O movimento do corpo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma linguagem da criança. In: MORO, C. et all. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** saberes e práticas. TALIN, A. C. A., CASAGRANDE, R. C. B.; CHULEK, V (Organizadores). Curitiba: SEED-PR, 2012

_____. **O corpo em movimento na Educação Infantil:** uma linguagem da criança. In: EDUCERE, 5, 2005. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica-PR, 2005.

_____. **A educação física na escolarização da pequena infância.** *Pensar a Prática*, 5:106-122, jun./jul. 2001-2002

GONÇALVES, J. P.; DAMKE A. S. **Processo de adaptação:** Os primeiros dias da criança no ambiente escolar. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2007

HENDRICK, H. A Criança como Actor Social em Fontes Históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Organizadores) **Investigação com Crianças:** Perspectivas e Práticas. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005

KOERICH, A.C.M. A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico cultural: muito além do fazer sozinho. In: COUTINHO, A.S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Organizadoras). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KRAMER, S. (organizadora). **Com a Pré-escola nas Mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989

LAFFITTE, M. Prefácio. In: ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

MELLO, S. A. Prefácio à segunda edição brasileira. In: **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011

MONTANDON, C. LONGCHAMP, P. **Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças**. Florianópolis: *Perspectiva*, v.25, n.1, Jan/Jun. 2007.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p. 33-60, mar.2001

MOGILKA, M. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas**: um difícil percurso. *Educação e pesquisa*, v.25, n.2, p. 57-68, jul./dez. 1999

MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Organizadoras). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica / Maria. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, N. R. C. **O espaço do “corpo” na educação da infância**. *Conexões*: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2008

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, C. **Adaptação e Acolhimento**: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acessado em: 01 out. 2014

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios** dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, n.33, p.78-95, mar.2009.

PAVELSI, R. **A adaptação inicial na Educação Infantil: reflexões sobre a prática** no Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria da UNESP de Presidente Prudente/SP. VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil, São Paulo, 2012

PINTO, R. N. **A Formação de Professores para a Educação Infantil: desafios para a universidade**. *Revista Pensar a Prática*, v.4, Nov. 2006 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/82/2678>> Acessado em: 2 set 2014

PINTO, M.; SARMENTO, J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: PINTO, M.; SARMENTO (coordenadores). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

REDA, M. G.; UJILE, N. T. **A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2009

REIS, L. M. da S. **Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?** 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013

RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar**. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil: “Desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos”. Decanato de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. *Zero-a-seis*, v. 4, n. 5, jan./jun. 2002

SILVA, P. L.; SPERB, T. M. **A pré-escola e a construção da autonomia**. *Temas em psicologia*, v.7, n.1, p. 65-77, 1999

SIMÃO, M. B.; ROCHA, A. C. **Crianças, Infâncias, Educação e Corpo**. Presidente Prudente, SP: *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2012. 222f. Tese (Dissertação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SIROTA, R. **A indeterminação das fronteiras da idade**. *Perspectiva*, v.25, n.1, p. 41-56, jan/jun. 2007.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar**. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.7-31, mar. 2001.