

# A criança protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens

*The protagonist child: subject of rights and learning rights*

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Doutor em Educação (UFU)

E-mail: anderson.oramisio@hotmail.com

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Doutor em Educação (UFU)

E-mail: gsoliveira@ufu.br

---

**Resumo:** O presente estudo objetiva apresentar reflexões e análises compartilhadas sobre a concepção de criança como sujeito de direito, o que é destacado no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta a referida etapa como início e fundamento de todo processo educacional, apresentando uma perspectiva pedagógica que vê a criança com ser social, histórico e cultural. Nesse documento são nomeados e explicitamente descritos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda criança brasileira: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos enfatizam a importância de uma abordagem ativa e participativa na aprendizagem das crianças, abrangendo aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental. O estudo evidencia que a Educação Infantil é vista como um campo complexo de relações, em que a criança é reconhecida como protagonista, um ser ativo, pensante, observador, criativo e questionador, o que interfere nas funções das instituições de Educação Infantil e do professor, proporcionando tempos e espaços que estimulem a ação, a exploração, a transformação e o professor mediador priorizando as experiências e brincadeiras.

**Palavras-chave:** infância; criança, Educação Infantil; direitos de aprendizagens.

**Abstract:** This study aims to present reflections and shared analyses on the conception of children as subjects of rights, as highlighted in the normative document of the National Common Curricular Base, which underscores this stage as the beginning and foundation of the entire educational process, presenting a pedagogical perspective that views the child as a social, historical, and cultural being. In this document, the six learning and development rights for every Brazilian child are explicitly named and described: living together, playing, participating, exploring, expressing, and knowing oneself. These rights emphasize the importance of an active and participatory approach to children's learning, encompassing emotional, social, cognitive, and cultural aspects. This is a bibliographic-documentary research. The study highlights that Preschool Education is seen as a complex field of relationships, where the child is recognized as a protagonist, an active, thinking, observing, creative, and questioning being, which influences the functions of Preschool Education institutions and the teacher, providing times and spaces that stimulate action, exploration, transformation, and the teacher as a mediator, prioritizing experiences and play.

**Keywords:** childhood; child; Preschool Education; learning rights.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por muito tempo, a criança foi vista como um miniadulto e era abandonada pela sociedade e pela família. Ela não pertencia a nenhum grupo social, não tinha acesso à saúde nem à disciplina; a criança era vista como um mero objeto a ser moldado. Desde o século XVIII, a concepção de criança vem sendo modificada lentamente. Em documentos legais atuais no nosso país, a criança é considerada como um ser sócio-histórico e de direitos. A partir de lutas de diversas categorias e organizações populares e sindicais, com o diálogo nem sempre fluído na esfera política, a atual concepção torna-se amplamente validada nas nossas principais leis e documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna, no seu artigo 227, explicita a garantia dos direitos das crianças e jovens, priorizando a integridade desse público.

Posteriormente, os documentos legais criados no período de redemocratização do país validam e especificam esses direitos, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990), que dispõe sobre os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente, e a rica promulgação de documentos curriculares oficiais consonantes aos dispostos na Constituição Federal na integração da Educação Infantil ao sistema de ensino, constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, nossos documentos legais, pela primeira vez, trataram de maneira explícita o atendimento às crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos.

No que concerne à concepção de criança na interface com a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96) que dispõe sobre a educação brasileira, também veio a reafirmar o que preconiza a Constituição Federal com relação aos direitos básicos da criança e o seu atendimento. Consideram-se, na referida lei, as especificidades, direitos e necessidades de políticas públicas para o atendimento a esse público em espaço formal, especializado e coletivo que é a escola.

Ainda, educar consiste em dialogar com o conhecimento de mundo trazido pelas crianças. Esse conhecimento, a criança traz de casa. São saberes que ela adquire com a família e cabe ao educador conhecer e considerar as singularidades infantis promovendo, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, porque a criança é um ser total, completo e indivisível.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é compreender o conceito de infância a partir de diferentes teóricos, bem como discorrer sobre a Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo é de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica-documental. Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica contempla apenas material já elaborado, como livros e artigos científicos, utilizando-se da contribuição de diversos autores sobre certo assunto; pesquisa documental envolve documentos arquivados em órgãos públicos e organizações privadas. O uso de documentos, no plano metodológico, traz grandes vantagens em relação a outros métodos, eliminando parte da influência exercida pela presença ou intervenção do pesquisador, constituindo fonte de informação em sentido único.

## 2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

A concepção acerca da criança e da infância, como uma fase e, mesmo, condição de vida, sofreu mudanças substanciais no decorrer da história. Isso levou diferentes pesquisadores da área a afirmar que as concepções de criança e infância são construções sociais.

Durante muito tempo, as crianças foram consideradas como seres de pequeno tamanho, e as particularidades que as distinguiam dos adultos não eram, ou pouco eram, percebidas, particularmente entre os mais abastados. Também se registrou, no decorrer da história, que as crianças foram, por vezes, consideradas frágeis e dóceis, outras puras e angelicais ou até místicas (Ariès, 1978; Kuhlmann Jr., 2010). Embora Rousseau, no século XVIII, com sua obra tenha lançado um olhar para as crianças na modernidade europeia, somente a partir do século XX elas são reconhecidas como sujeitos de direitos.

Atualmente, no território brasileiro, reconhece-se a criança como um ser histórico, sujeito de direitos, única, capaz de estabelecer múltiplas relações, marcada pela sociedade, produtora de culturas e capaz de participação social. Especificamente, os direitos da criança foram assumidos primeiro na CF, conforme pode-se constatar:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010) (Brasil, 1988, s/p).

Dois anos depois, em 1990, essa concepção é ratificada com a aprovação do ECA, Lei n. 8.069, que, em seu art. 100, afirma: “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (Brasil, 1990).

A criança é um ser ativo; com a mediação do outro constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil, a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelecem com outras instituições sociais (Referencial Curricular da Educação Infantil, volume 1, Brasília, 1998, p. 21).

A partir de 2009, o conceito de criança foi amplamente disseminado no território nacional, graças à publicação das DCNEI e da intensificação da política de formação de professores da área, definindo criança como:

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009c, p. 1).

O termo criança não é sinônimo de infância. Por criança, compreende-se o sujeito, enquanto por infância entende-se um tempo, as condições sociais, uma categoria geracional na qual a criança está inserida, um período socialmente construído e relacionado diretamente com as transformações da sociedade. Essa afirmação pode ser ilustrada com um trecho do poema de Fernando Pessoa, de 1933, mas publicado somente após sua morte, intitulado “Quando as crianças brincam”:

Quando as crianças brincam  
E eu as oiço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.  
E toda aquela infância  
Que não tive me vem,  
Numa onda de alegria  
Que não foi de ninguém.  
[...] (Pessoa, 1980 [1942], p. 166).

Com esse poema, o autor remete-se ao seu tempo de criança e reflete sobre uma infância que, por alguma razão, não pode vivenciar. A infância da memória do poeta já não existe mais, não ao menos nas condições da época e no plano da realidade. A infância, como dito anteriormente, é fruto de uma construção social e transforma-se à medida que a sociedade muda.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 16), “[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais [...]”. A infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as sociedades reservam para elas, sendo assim, podem ser múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Apresenta-se como única, quando considerada uma categoria geracional, mas também se mostra múltipla, quando são levadas em conta as diferenças de direitos, deveres, acesso, faltas e restrições.

De acordo com Lima (2015), na contemporaneidade a concepção de infância vem sendo ressignificada, pois diferentes fatores (como cenários, camadas sociais, espaços que frequentam, atividades e rotinas) contribuem para uma nova forma de pensar a criança e o conceito de infância.

Nessa perspectiva, Girardello e Campos (2013) lembram que é importante pensar as múltiplas relações que as crianças estabelecem com o outro, o mundo e a mídia, por exemplo, visto que, nessas novas relações, outras culturas infantis emergem. Obviamente, nem todas as crianças acessam os mesmos recursos — ainda que dentro de um mesmo período, considerando seus diferentes contextos sociais —, porém é importante saber que hoje a mídia e outras tecnologias estão presentes na vida das crianças. As autoras consideram que, ao falar nessa criança atual,

[...] É de grande relevância pensar na importância e na necessidade de situar a criança no contexto da contemporaneidade, em que a cultura

das mídias exerce significativas influências sobre a produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída, tanto com relação aos novos conceitos quanto às próprias experiências vividas pelas crianças (Girardello; Campos, 2013, p. 108).

Visto isso, é imprescindível que as práticas pedagógicas efetivadas nas instituições de Educação Infantil sejam pensadas para as crianças que ali estejam incluídas. Suas infâncias, os momentos vividos e os diferentes contextos em que estão inseridas, nos municípios, nos Estados, ou em qualquer outro bairro, na sala, no pátio, debaixo de árvores ou sentindo a brisa do mar — precisam ser considerados no seu tempo e nas suas singularidades nos planejamentos docentes.

Cabe, portanto, aos adultos, particularmente ao professor, garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, para que todas as crianças possam criar, fantasiar, observar, questionar, narrar, construir, interagir, aprender e desenvolver-se integralmente.

### 3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil é um tema que gera muito debate e controvérsias aos pesquisadores da área. Então, elencam-se aqui alguns questionamentos para compreender essa temática: o que significa currículo? Qual é a sua importância na Educação Infantil?

As DCNEI, documento de caráter mandatório, consideram o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009c, p. 1).

A Educação Infantil, desde 1996, passou a integrar a Educação Básica. Essa primeira etapa possui como função a “educação”, e as demais etapas, o Ensino Fundamental e Médio, têm por função o “ensino”. Tal concepção é assegurada tanto na CF como na LDB de 1996. Segundo Barbosa e Ritcher (2015, p. 187), a “[...] ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo ensino que antecedia as etapas Fundamental e Médio”.

Devido à atribuição de funções diferentes, defende-se que essas etapas possuam currículos específicos, posto que, enquanto a primeira etapa pauta seus currículos nas experiências e nos saberes das crianças, as demais visam, mais formalmente, à aprendizagem de conteúdo. Para Santos (2018, p. 4),

[...] o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Essa prerrogativa permitiu estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, que nosso ordenamento jurídico assevera que deve ser estruturado por campos de experiência — organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica.

Com o intuito de garantir aprendizagem e desenvolvimento mínimos, a partir de um currículo comum a ser seguido, a BNCC (2017) foi instituída como referência para a formulação dos currículos da Educação Básica. Assim, são necessárias a implementação e a adequação das propostas pedagógicas e curriculares orientadas e desenvolvidas nos municípios, em conformidade aos apontamentos de tal documento.

A adequação e a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, alinhadas à BNCC, no que tange à Educação Infantil, são consideradas importantes, pois, além de “[...] efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças” (Santos, 2018, p. 4), organizam o currículo da Educação Infantil por meio dos campos de experiências. As práticas pedagógicas dos professores necessitam estar pautadas em tais campos, a partir de situações significativas, considerando as brincadeiras e interações como eixos estruturantes e partes integrantes do currículo, consoante as DCNEI (Brasil, 2009c). Assim, são assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados pela BNCC.

Concorda-se com Barbosa e Ritcher (2015, p. 196), ao afirmarem que

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Desse modo, a efetivação do currículo, a partir dos campos de experiências na prática pedagógica, implica a construção de uma nova postura dos professores da área: planejar suas ações pautadas em conhecer, promover e ampliar as experiências das crianças, de maneira a “[...] centralizar no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos professores de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (Santos, 2018, p. 6).

Essas novas situações educativas necessitam ser significativas para os sujeitos partícipes, crianças e adultos, de modo a possibilitar aos professores reconhecer e ampliar o conhecimento da especificidade da docência nas instituições de Educação Infantil, pois,

Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos — que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente — estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das [crianças] (Santos, 2018, p. 7).

Portanto, nessa perspectiva de currículo organizado a partir dos campos de experiências apresentados na BNCC, é imprescindível centrar as ações pedagógicas nas experiências das crianças e, assim, possibilitar a constituição de novos saberes e conhecimentos construídos histórico, social e culturalmente pela humanidade.

#### 4 O CUIDAR E O EDUCAR COMO EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (Brasil, 2009c), cabe às instituições de Educação Infantil garantir às crianças um processo educativo que reconheça o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. Nesse documento, afirma-se:

[...] Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009c, p. 10).

Cuidar é possibilitar meios para que as crianças se desenvolvam integralmente. Segundo Kramer (2005), cuidar relaciona-se a atender as crianças em suas múltiplas necessidades: físicas, psicológicas, sociais e cognitivas. Desse modo, aquele que cuida deve acolher e ser generoso para observar e perceber o que o outro precisa. Ao cuidar, é preciso estabelecer vínculos a partir de uma atitude acolhedora.

Não é possível educar sem cuidar. São práticas intrínsecas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças e que, dentro da instituição de Educação Infantil, todos são responsáveis (família, equipe pedagógica, equipe administrativa e equipe operacional). Todavia, os professores, nesse processo, são mediadores fundamentais, responsáveis por ressignificar, a cada dia, a prática pedagógica e possibilitar às crianças o direito e o acesso à construção do conhecimento e à produção cultural.

Ter o cuidar e o educar em ações educativas pedagógicas requer um olhar atento a tudo o que está ao redor: os espaços, o tempo, as experiências, os fazeres, os sentires. É necessário, ainda, refletir sobre as minúcias das relações constituídas na Educação Infantil, interligando os acontecimentos do dia a dia na instituição, desde os tempos que incluem alimentação, brincadeiras, higiene, entre outras situações.

Compreende-se que educar é muito mais do que garantir à criança o acesso a conhecimentos, e cuidar é muito mais do que se dedicar aos aspectos físicos. Isso exige a criação de novas possibilidades e atitudes por parte de todos os envolvidos na Educação Infantil.

## 5 INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO CURRÍCULO

As DCNEI (Brasil, 2009c) e a BNCC (Brasil, 2017) apontam que as ações pedagógicas devem ser pautadas nas interações e brincadeiras, pelas quais as crianças têm potencializado suas aprendizagens e seus desenvolvimentos.

Entende-se por interação a relação que o sujeito estabelece com o outro e o meio, apropriando-se dos constructos históricos e socialmente produzidos. De acordo com Vigotski (2007), por meio da interação, o sujeito constrói sua subjetividade e em um movimento dialético constrói-se socialmente, ao mesmo tempo em que contribui para a construção social.

Compreendendo a importância do outro na constituição dos sujeitos, ressalta-se que as crianças, desde seus primeiros momentos de vida, estão inseridas em diferentes tempos e espaços, tornando possível a interação com o adulto, outras crianças, a natureza e os objetos. Para tanto, faz-se necessário proporcionar, nos espaços educativos, diferentes momentos para que adultos, crianças e seus coetâneos interajam com o intuito de estabelecer, cotidianamente, uma relação por meio das mais diferentes linguagens.

As interações são marcantes, criam um ambiente vivo, um local onde se ouve o outro, fala para os outros, conversa e pesquisa juntos. Essa visão é muito diferente da que considera que a criança aprende se ficar quieta no lugar apenas escutando o professor. Ao criar motivos e desafios às crianças, as interações apoiam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos. Na experiência de interagir e aprender com adultos e com outras crianças em situações que despertem seu interesse, as crianças modificam a maneira como os parceiros a consideram (como mais esperta, mais tímida e outras), o que influi na sua autoestima.

Em alguns momentos as interações professor-criança são mais necessárias por oferecer um modelo de ação, por apoiar as iniciativas infantis, por acolher os medos ou as inseguranças das crianças. Para bem interagir com elas o professor necessita observá-las, compreender sua movimentação, considerar o que elas dizem, perceber e respeitar suas características, compreender seus motivos e estabelecer vínculos afetivos com elas desde o período de ingresso delas na instituição educacional, período chamado de adaptação ou de acolhimento, e ao longo de todo o processo educativo.

Já em outros momentos, as interações que as crianças estabelecem com outras crianças são os recursos mais importantes para a promoção de aprendizagens. Isso se dá, em especial, nas brincadeiras, quando as crianças se imitam, opõem-se, disputam objetos, combinam o que fazer, criam enredos, improvisam falas e muito mais. Para que as trocas entre as crianças ocorram de forma produtiva e em clima que lhes assegure segurança afetiva, é necessário que os professores repensem as atividades promovidas, os espaços e os horários em que elas ocorrem e os objetos disponíveis. Muitas mordidas e brigas que envolvem as crianças se dão por um conjunto de pressões que sugerem um planejamento insuficiente das situações.

É importante o professor pensar formas de trabalho que não busquem disciplinar as crianças por castigos, ameaças e outras formas de violação dos direitos infantis à proteção, cuidado e educação, e sim envolvê-las em trabalhos criativos e pessoalmente significativos, mas sempre orientados por regras bem claras, sobre sua realização, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos meninos e meninas.

Nesse pensar, além das interações, outro modo de as crianças ampliarem suas experiências e o conhecimento de mundo, do outro e de si mesmas ocorre por meio das brincadeiras. Pelo brincar, os pequenos tornam-se protagonistas de suas ações, seus pensamentos, suas imaginações, suas observações e seus limites, criam e aprendem regras, expressam ideias e sentimentos, favorecendo a internalização de novos conhecimentos.

Vigotski (2007) aponta que a brincadeira, inicialmente, é possível por meio da imitação de situações presenciadas pelas crianças e, posteriormente, ocorre quando a criança brinca de faz de conta, envolvendo-se em um mundo imagético, no qual seus desejos não realizados podem se realizar. Dessa forma, a brincadeira é “[...] entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25).

A brincadeira é considerada por Leontiev (2001) a atividade principal da criança na pré-escola, pois, por meio dela, é promovida importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. O autor ressalta, ainda, que, pela brincadeira, a criança apropria-se do mundo real, internaliza conhecimentos, relaciona-se e integra-se culturalmente.

Por ser uma ação social, as crianças necessitam aprender a brincar. Assim, os professores precisam atuar como mediadores entre elas e as brincadeiras, ensinando-as a brincar. Devem, também, planejar os tempos e os espaços com e para as crianças se divertirem, incentivando-as a participar.

Os bebês também experimentam o mundo pelas brincadeiras, tanto na interação com os adultos (pelo toque, pelos sons, pelos tons de voz, pelas texturas ou nos momentos de troca) quanto com a descoberta do seu corpo, tentando tocar os seus dedos, ao usarem as mãos para esconder o rosto, experimentando emoções ao ouvir sua voz e sentindo diferentes sensações no toque de texturas diversas.

Todavia, para os professores atuarem nessa perspectiva, é necessário conhecer o arcabouço teórico acerca do brincar, do brinquedo e do quão importantes tais aspectos são propulsores para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Outro ponto de grande valia é o repertório de brincadeiras que esses profissionais possuem. Para se tornar um ser brincante, os professores precisam gostar de brincar, rememorar e aprender brincadeiras de infância, como cirandas, brincadeiras cantadas e interpretadas, faz de conta, uso de fantasias e fantoches, brincadeiras com instrumentos musicais, elementos da natureza e materiais não estruturados, trava-línguas, jogos em grupo e de construção, pega-pega, esconde-esconde, procurar, encaixar e montar, brincadeiras folclóricas, entre tantas outras que se possa imaginar.

Portanto, com um trabalho intencional mediado pelo professor, a criança, por meio da brincadeira e interação, pode se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, apreender a cultura na qual está inserida (produzindo sua própria cultura), para se constituir como ser humano, desenvolver-se psicologicamente, experimentar e descobrir o mundo.

## **6 A CRIANÇA PROTAGONISTA, SUJEITO DE DIREITOS E DIREITOS DE APRENDIZAGENS**

É importante rememorar que as instituições públicas brasileiras de Educação Infantil, por muito tempo, foram espaços “escolarizantes”, limitando ou anulando a participação das crianças. Esses lugares eram pensados por adultos para a vida adulta, ou

seja, uma formação da criança voltada para o convívio social: àquelas mais carentes, o pão e as letras na compensação às suas faltas socioculturais; àquelas mais abastadas, a pedagogia dos jardins de infância. Contudo, nos últimos anos, a visão adultocêntrica tem dado lugar a um novo momento de descoberta da criança, que passa a ter lugar, voz e direitos constituídos.

À medida que novos contextos sócio-históricos são vivenciados, aprofundam-se as concepções acerca do que é criança e infância, ao mesmo tempo em que avançam as pesquisas nas áreas específicas da sociologia e da pedagogia da infância e, mais recentemente, da geografia da infância.

Esses movimentos oferecem maior compreensão sobre a importância das relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, o meio e os adultos, renovando as percepções sobre o lugar do diálogo, da escuta, do olhar sensível e das experiências nos processos de aprendizado e desenvolvimento.

Nesse novo cenário, a democratização nos espaços educativos, portanto, tem permitido à criança atuar em diferentes situações, sendo ela protagonista de suas próprias ações e de seus processos de aprendizagem.

Sobre essa premissa, Agostinho (2015, p. 74) afirma:

[...] Construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil apresenta-se como necessidade política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos.

Diante da urgência de pensar e reconhecer a criança como indivíduo humano, social e histórico, capaz de produzir cultura e conhecimentos e de atuar em diferentes contextos, os direitos das crianças passaram a ser legalmente instituídos por documentos que consolidam o atendimento às suas necessidades básicas e à sua proteção. Conforme já apontado, somente a partir da Constituição Federal de 1988, a criança passa a ser plenamente reconhecida como sujeito de direitos, recaindo sob o Estado, a família e a sociedade deveres que assegurem seu desenvolvimento integral.

Na esteira da CF, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), ao registrar que é dever do Estado, da família e da comunidade assegurar o que faz frente aos direitos de:

- provisão: referem-se ao reconhecimento dos direitos sociais da criança, como a salvaguarda de saúde, educação, lazer, segurança social, cuidados físicos, vida familiar e cultura;
- proteção: dizem respeito aos direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- participação: associam-se aos direitos civis e políticos, ou seja, que a criança tenha um nome e uma identidade, o direito à liberdade de se expressar, opinar e tomar decisões em seu proveito.

Os direitos de provisão e proteção são garantidos no âmbito jurídico e por meio de políticas públicas que visam à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e social, liberdade e dignidade.

O documento ainda aponta, em seu art. 3º, que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

O direito de participação das crianças, no tocante a expressar sua opinião e a tomar decisão, ocorre na relação entre elas e os adultos. Essa atuação dos pequenos inscreve-se nos princípios democráticos. Logo, as instituições de Educação Infantil são “[..] espaços privilegiados, onde todos podem aprender a exercer a democracia na perspectiva de viabilizar a participação das crianças, assim como é uma possibilidade de construção e consolidação da justiça social e do exercício de direito” (Agostinho, 2015).

Desse modo, a efetiva participação das crianças nas instituições educativas requer uma postura na qual os professores, além de ouvir e considerar suas expressões e opiniões, acolhem a alteridade e pluralidade de ideias, de modo que o encontro com a diferença se realize de maneira respeitosa, compartilhando responsabilidades e decisões. Nesse sentido, “[...] Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização” (Pires; Branco, 2007, p. 317).

Ao promover situações para as crianças participarem das práticas educativas, das tomadas de decisões, ao compartilhar a responsabilidade, enfim, participar das ações vividas no cotidiano da instituição, os profissionais de Educação Infantil colaboram para a criança se tornar protagonista. Nessa perspectiva, é fundamental superar a concepção da criança como ser incapaz ou incompleto. Entende-se, assim, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é algo novo historicamente. As conquistas desses direitos não foram alcançadas facilmente: eles são frutos de longos debates e estudos acerca da infância e de lutas travadas por movimentos sociais, como o das mulheres, que persistiram no propósito de garantir às crianças respeito em suas múltiplas dimensões. Para Gonçalves (2016, p. 14), a criança ativa, sujeito de direitos, está presente nos discursos, mas ainda há muito a caminhar até que todos os seus direitos sejam garantidos, deixando o papel e partindo para ações mais efetivas.

Posto isso, é de grande importância saber que, em conformidade ao arcabouço legal para a infância, outros documentos se desdobram, a fim de estabelecer, nos espaços educativos, direitos que assegurem à criança seu aprendizado e desenvolvimento. Esse reconhecimento legal também resulta de ações sociais que reivindicavam uma Educação Infantil em espaços específicos para o cuidado e a educação.

Ao compreender a função sociopolítica e pedagógica desse segmento educativo, as DCNEI vêm afirmar, em creches e pré-escolas, normas que conduzem suas propostas pedagógicas, conforme objetivo sinalizado no art. 8º:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009c, p. 2).

Toda essa preocupação faz com que novos contextos educacionais sejam refletidos. Nessa direção, entre as indicações da BNCC (Brasil, 2017), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assumidos (Quadro 01). Os objetivos que legitimam a criança como sujeito protagonista e de direito ganham destaque, indicando ao professor os aspectos pelos quais devem refletir suas práticas. Para tal, essa ação pedagógica deve ser pensada e avaliada, respeitando a faixa etária da criança e suas especificidades, de modo que esses direitos não se limitem à teoria.

**Quadro 01:** Direitos de Aprendizagens - BNCC (2017)

<i>Conviver</i> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
<i>Brincar</i> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
<i>Participar</i> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
<i>Explorar</i> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
<i>Expressar</i> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<i>Conhecer-se</i> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil, 2017, p. 38.

Mas como garantir esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil? Ter presente uma Educação Infantil emancipadora é reconhecer a criança que se expressa por ações, pela arte, pelos desenhos, pela escrita e pelas falas e que se relaciona com seus pares, a natureza, a cultura. Diante disso, para consolidar os seis direitos

de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, é importante analisar as práticas pedagógicas. O fio condutor para a observação, o planejamento, o registro e a avaliação devem estar centrados na criança e pensados para a criança, conforme seu grupo etário. De acordo com a BNCC, “[...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

A criança é constituída por inúmeras inquietudes, deseja investigar, explorar, pesquisar, brincar, observar, experimentar, sem as mesmices rotineiras. Para ela, tudo é novo. Seus poucos anos, ou meses de vida, ainda estão longe de suprir tantas informações e descobertas. Desde muito cedo, a criança é capaz de se manifestar e de expor opinião sobre aquilo que lhe é de interesse. Partir da ideia de que possuem desejos por saber e compreender as coisas à sua volta, organizar os tempos e espaços na Educação Infantil é de singular importância. Para a criança, o inusitado pode estar, por exemplo, em uma canção, no inseto, na resolução de um conflito, no manusear objetos, no perceber que um graveto pode ser perfeitamente um giz, ou pertencer a uma história fabulosa.

Pensar na criança como protagonista em suas ações requer do professor desejo para vivenciar, de fato, o movimento de gerar constantemente possibilidades pedagógicas a partir dos anseios dos pequenos. É como se esse ser adulto, por sua condição profissional e ética, abrisse portas para que as crianças atravessassem por si só, desvelando novos lugares para maravilhamento e emancipação. Todo professor precisa ouvir as necessidades de suas crianças, visto que ninguém mais do que elas serão capazes de demonstrar suas ânsias. É preciso perceber essas manifestações para oferecer à criança possibilidades para conhecer, aprender e se desenvolver.

## 7 RELAÇÕES SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil apresentam-se como um lugar privilegiado para as crianças compartilharem a infância e para transcender uma atmosfera afetiva entre as relações interpessoais e as experiências vivenciadas entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É na relação social que a criança se desenvolve nas dimensões física, social, psicológica e cognitiva. No encontro com outros adultos, crianças e o meio, a criança constrói significados acerca do mundo e de si própria enquanto sujeito.

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20/2009,

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica a sua forma de agir, sentir e pensar (Brasil, 2009c, p. 7).

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da criança acontece por meio da interação social, ou seja, de sua relação direta com outros indivíduos e o meio. A criança, ao

se inserir nesse ambiente educativo, amplia suas relações no encontro diário e contínuo, marcado por afetos e conflitos com adultos e/ou outras crianças procedentes de diferentes contextos, culturas e valores. Assim, progressivamente, internaliza novos conhecimentos sobre si e o mundo, desenvolvendo-se integralmente.

Na opinião de Martins Filho (2008), deve-se reconhecer que a interação/relação criança-criança e criança-adulto contribui para os processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica e da comunicação. Segundo Martins Filho (2008, p. 110),

[...] interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização. Consideramos que tal ação em conjunto é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos de socialização das crianças com seus pares. Neste caso, a socialização não se limita somente a um efeito das relações adulto-criança, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças.

Geralmente, o primeiro adulto a ser apresentado para a criança dentro da instituição de Educação Infantil é o professor, com quem deverá constituir os primeiros vínculos afetivos necessários para que se sinta protegida e confortável nesse lugar. Essa relação necessita ser estreitada com o passar do tempo. O vínculo afetivo motiva as crianças, passa confiança, constrói um ambiente agradável e aberto.

Cabe ao professor perceber que, para afetar as crianças, é necessário que esteja com elas, que escute as vozes delas e que acompanhe os seus corpos (Barbosa, 2006). O afeto manifesta-se no olhar, na maneira de tocar, no cuidado ao falar, na escuta atenciosa, nos elogios sinceros. Entende-se também ser necessário promover práticas consistentes e positivas para estabelecer empatia e fortalecer vínculos de confiança, como assumir um modelo de comunicação horizontal: agachar-se para falar com a criança, olhá-la nos olhos, sentar-se frente a frente, pegar a sua mão, ouvir com atenção suas palavras, seus gestos, seus sinais e respondê-la com linguagem clara.

A ação pedagógica deve favorecer o encontro entre as crianças e delas com os adultos em diversos espaços e de diferentes maneiras. Pode ocorrer nas salas de referência, no parque, no refeitório, nos corredores e em outros lugares. Pode ser intencionalmente planejada para que aconteça, por exemplo, na visitação entre grupos intrageracionais e/ou intergeracionais; na partilha entre irmãos durante as refeições; nos momentos de piquenique; no parque. Entretanto, cada criança apresenta ritmo e forma próprios de se relacionar e interagir, de manifestar emoções e curiosidade. Também é importante observar que cada criança elabora um modo próprio de agir diante de diversas situações que vivencia e conforme depara-se com diferentes situações que lhe geram necessidades e desejos, exigindo novas respostas.

Entre as outras possíveis relações que acontecem nas instituições de Educação Infantil, sabe-se que a relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias fortalece a prática de cuidado e educação para com as crianças. Por sua vez, a construção de laços afetivos entre as famílias e os professores depende da relação que envolve diálogo e

alteridade, particularmente quando cientes da heterogeneidade das famílias e os seus múltiplos modos, por vezes conflitantes, de pensar a educação das crianças.

Kramer (2002) assevera:

[...] Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escolas [instituições de educação infantil] - famílias, não acusando ou culpando os pais [e/ou responsáveis] quando não participarem da vida escolar e, simultaneamente, buscando formas de aproximá-las da nossa proposta e aproximarmos de seus interesses (Kramer, 2002, p. 103).

Os professores, gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil devem favorecer a articulação com as famílias para que haja respeito na exposição de opiniões, sem receio de críticas ou avaliações. Nesses encontros, é fundamental exercitar a escuta sensível e livre de julgamento, a fim de favorecer a construção de laços, a confiança e a troca. É importante acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações das crianças.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20/2009,

[...] A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Brasil, 2009c, p.13).

As instituições de Educação Infantil precisam estar de portas abertas para receber as famílias, acolhê-las e incluí-las como participantes ativos no compartilhamento de saberes, fazeres e valores e, por que não, na gestão da instituição.

A integração entre família e escola numa perspectiva dialógica tem como foco o outro, e o relacionamento entre os envolvidos contribui para uma educação democrática e acolhedora, numa prática pedagógica que prioriza a emancipação da criança, sujeito de direitos e entendida como cidadã, em que a família é incluída como protagonista no cotidiano da atividade educativa, sendo convidada a participar dos momentos de planejamento, das atividades com as crianças, possibilitando assim momentos em que os conhecimentos da família podem ser aproveitados na instituição de educação infantil, como também o oposto, pois, na maioria das vezes, as famílias querem conhecer e aprender mais sobre o desenvolvimento infantil.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a criança, a infância e a escola de Educação Infantil implica, a priori, situarmo-nos no tempo presente e vivenciarmos uma imersão no passado, fruto de um desenvolvimento, assim como refletirmos sobre as políticas públicas de atendimento à infância brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, com a inserção da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, outros documentos oficiais que legitimam os direitos das crianças a uma educação de qualidade, na qual o educar e o cuidar façam parte de um mesmo currículo e de uma mesma proposta política pedagógica e estejam inseridos em cada creche e pré-escola deste país.

Vale acrescentar que os documentos de orientação para tal questão na Educação Infantil são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, abrindo encaminhamentos para garantir os direitos de aprendizagens das crianças a serem implementados pelas instituições de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança?. *In*: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-96.

AGOSTINHO, K. A. Educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, 2016.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 31, p. 213-222, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

GIRARDELLO, G. E. P. **Por que toda criança precisa brincar (muito)**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: [http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka/doc\\_download/17-por-que-toda-crianca-precisa-brincar-muito](http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka/doc_download/17-por-que-toda-crianca-precisa-brincar-muito).

GIRARDELLO, G. E. P.; CAMPOS, K. C. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XVIII, n. 2, p. 107-113, 2013.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 01-14.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. p. 13-23.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIMA, S. D. **Formação (inicial) em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 97-114, 2008.

PESSOA, F. **Poesias**. 11. ed. Lisboa: Ática, 1980 [1942]. (Obras completas de Fernando Pessoa).

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979

SANTOS, S. V. S. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e188125, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, COPPE, n. 11, p. 23-36, 2008.