

# EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS E PRÁTICAS NECESSÁRIOS PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS



## ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil - no CEU CEMEI Novo Mundo, Professora de Educação Infantil na EMEI Eduardo Carlos Pereira.

## RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa escolar que contribui com o desenvolvimento de uma linguagem que organiza o pensamento cognitivo, organizando os signos a serem desenvolvidos no espaço e no tempo, possibilitando a reflexão da criança sobre o mundo. É fundamental assegurar a sua aprendizagem nesta fase, contribuindo para que elas possam entender e construir seu cotidiano e parte do seu mundo com base em diferentes linguagens e experiências. Desta forma, o presente artigo pretende discutir sobre as implicações da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, inicialmente a partir das diferentes concepções de infância; e como objetivos específicos, sobre a importância dos espaços e práticas nesta etapa em especial. Os resultados encontrados indicaram que o ensino nesta fase é de fundamental importância para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Espaços e Práticas; Desenvolvimento Infantil.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa escolar voltada para as crianças e possui como meta o ensino e aprendizagem das crianças trazendo elementos das suas realidades, devendo-se aplicar diferentes conteúdos, métodos, práticas, espaços, pensamentos e formas de observação visando a aprendizagem e o desenvolvimento. Com estes componentes, os docentes podem buscar junto aos educandos a construção do saber.

A escola traz diferentes perspectivas educacionais, além da formação cultural, que podem

melhoria da qualidade de ensino, reconhecendo suas formas de ser e acontecer, o que justifica o presente trabalho.

A essência desta fase deve funcionar como um espaço criativo e acolhedor, que se distancia dos degraus de atribulação do mundo. Na atualidade, essa relação mútua está intimamente relacionada ao trabalho dos docentes com os educandos.

Como problemática tem-se por exemplo as consequências da pandemia, quanto ao desenvolvimento infantil, que além dos problemas relacionados a não participação dos educandos devido à falta de tecnologia, por exemplo, resultaram em dificuldades de desenvolvimento, entre outros fatores, surgindo o desafio para a recuperação das aprendizagens e a necessidade de se repensar em práticas e a delimitação de espaços para que as crianças se readaptem ao modelo presencial.

Assim, como objetivo geral tem-se a discussão das concepções de infância, e como objetivos específicos discutir sobre as práticas e espaços da Educação Infantil a fim de contribuir com o desenvolvimento pleno delas.

A discussão do tema foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema, escolhendo-se para esta pesquisa metodologia qualitativa, pois, apresenta-se como um tipo de pesquisa conclusivo, uma vez que tem por objetivo quantificar determinado problema.

Assim, foram analisados artigos, teses, dissertações, incluindo-se as próprias observações realizadas no cotidiano da sala de aula sobre a temática, a fim de gerar reflexões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão.

## **PENSANDO NAS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA**

Falar sobre infância não é algo fácil. Para se ter uma noção global do que acontece nessa fase é preciso retomar a infância do ponto de vista histórico, pois, a infância em si não existiu simultaneamente:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

Ao longo do tempo não havia instituições voltadas para essa questão. Na Europa durante o período medieval, o que predominava era uma infância delimitada a um período relativamente frágil e curto, onde as crianças eram tratadas como miniadultos. Elas eram obrigadas a realizar tarefas e permaneciam nos mesmos ambientes que os adultos, sem que existisse alguma instituição exclusiva para o cuidado com elas.

O sentimento de indiferença era grande, uma vez que a infância era um período frágil e a possibilidade de perder as crianças era muito grande. Era comum o fato de não ver pais ou as próprias mães em luto por conta do falecimento de uma criança, porque as famílias eram muito numerosas; e segundo, porque a infância não cobrava sentimentos paternos

Ao estudar retratos e imagens referentes a este período conseguiu-se identificar elementos específicos da concepção de infância na sociedade medieval, antes e após o Século XII, apresentando períodos importantes da história, onde a criança não era considerada um ser perfeito e acabado, mas, igualada a um animal de estimação devido ao seu desenvolvimento biológico:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ÁRIES, 1973, p. 23).

Ainda segundo o autor, a ideia do adulto em miniatura demonstrava uma grande falta de consciência, compreensão e de sentimento sobre a infância; a falta de cuidados e proteção; a falta de higiene e a instrumentalização educacional; além dos maus tratos físicos e psicológicos, em que muitas vezes era abandonada à própria sorte.

No Brasil, essa concepção não era muito diferente, uma vez que os documentos nacionais não apresentavam referências à infância na época. Ainda, tem-se a questão da colonização portuguesa, onde muitas trazidas pelo navio negreiro acabaram sendo escravizadas; as indígenas foram catequisadas, deixando de lado sua cultura e suas crenças. Enfim, durante todo o processo, várias foram as consequências para os diferentes grupos sociais de crianças.

No caso das vindas de famílias pobres, o registro que se tem na literatura é que elas eram entregues à própria sorte e só recebiam a educação necessária caso encontrassem uma família rica. Se isso não ocorresse, eram obrigadas a trabalhar encurtando a infância, sendo introduzidos na sociedade como aprendizes de marinho no caso dos meninos; e ao trabalho doméstico no caso das meninas (KRAMER, 1996).

Deve-se destacar ainda que no Brasil após a fase de catequização em meio ao processo de colonização e escravidão, os governantes criaram a primeira legislação voltada para a defesa da criança escrava, ao final do período imperial. A Lei nº 2040/1871 em seus Art. 1º e 2º trouxeram a “Lei do Ventre Livre”, a fim de assegurar que todas as crianças nascidas após a sua promulgação estariam livres, garantindo o fim da escravidão na infância, bem como a proibição da venda de menores de 12 anos, no período da monarquia (MATTOSO, 1988).

Ou seja, essa visão de infância só começou a mudar no Século XVIII, quando finalmente houve uma redução da mortalidade infantil e o sentimento em relação a elas começou a mudar por parte principalmente dos familiares e da sociedade (ARIÈS, 1979).

Criança e infância não são considerados sinônimos, pois: “a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos destas, já que dispomos de poucas provas de como viviam, como eram tratadas [...]” (BUCKINGHAM apud SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Desta forma, aconteceram mudanças consideráveis no que diz respeito à concepção de infância onde a institucionalização se fez necessária:

Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, (sic) a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (ini-

alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória (SARMENTO, 2003, p. 3-4).

Assim, nasceu o conceito de disciplina voltada para a infância. As instituições escolares começaram a surgir com a intenção de controlar e direcionar, considerando a criança como um ser incompleto e ausente de experiências. A socialização começou a surgir como exigências e deveres da aprendizagem, trazendo consigo, uma massificação do ambiente escolar (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).

Com o tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições escolares precisaram também ser mudadas, para que outra imagem de infância pudesse surgir: “Se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Assim:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2011, p. 59).

A infância é como uma espécie de afirmação, espaço para a liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, descontinuidade, no sentido de desobedecer. Diante do exposto, é necessário reconfigurar as práticas escolares repensando na visão criada pela sociedade:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DALHERG, 2003, p. 63).

Quando a concepção de infância passou a ser pluralizada foi possível abrir novas possibilidades de modificar a forma de se trabalhar com elas. A multiplicidade de infâncias deve despertar o olhar docente para o que realmente interessa, passando a ouvi-las e considerá-las, enriquecendo a prática docente. A prática deixou de ser centrada no adulto e nas suas expectativas abrindo espaço para que as crianças se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Nos dias atuais, as regras de conduta ainda são institucionalizadas pela sociedade, porém, são feitas de acordo com cada faixa etária e se expressam de formas variadas. É possível notar ainda uma fragmentação entre os atores sociais e uma profunda crise institucional na sociedade em que vivemos (KRAMER, 1996).

## O EXEMPLO DE REGGIO EMILIA

A infância pode ser considerada heterogênea uma vez que a sociedade contribui para o desenvolvimento de múltiplas infâncias, socialmente diferentes. A infância pode ser reinventada a

todo o momento, podendo-se criar a sua própria imagem do que e como as crianças devem agir (RINALDI, 2012).

As crianças constroem suas próprias culturas em vista dos adultos. Com as outras crianças, vivenciam e experimentam diferentes maneiras de ser, envolvendo-se em uma pluralidade de conhecimentos e relações diferentes.

É possível perceber também que o mundo infantil é extremamente heterogêneo, fazendo com que estejam sempre em contato com diferentes realidades, aprendendo novos valores e estratégias que venham a contribuir para a formação da sua identidade pessoal e social (NARODOWSKI, 2001).

A sociedade do conhecimento traz entre outras questões para o desenvolvimento infantil no campo educacional que as crianças devem ser protagonistas do seu próprio conhecimento, uma vez que se tornaram peça-chave na sua inserção na sociedade, onde com os adultos devem se tornar capazes de se envolverem na construção social, com o compartilhamento de diferentes responsabilidades e saberes, seja com as demais crianças, seja com os adultos (SARMENTO, 2003).

A infância contemplada na Educação Infantil, envolve pluralidades e singularidades, necessitando serem levadas em consideração durante todo o processo. O protagonismo contribui para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas pela escola não precisando desobedecer para garantir o protagonismo infantil. Para isso a escola deve considerar esse protagonismo, repensando em suas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender.

O protagonismo infantil remete dentre outras questões ao conceito de Reggio Emilia, na Itália:

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2012, p. 76-77).

O precursor dessa nova visão de ensino foi Lóris Malaguzzi, que juntamente com outras pessoas da comunidade, incorporaram e aprimoraram suas ideias. Assim: “[...] gostaria de salientar a participação das próprias crianças - elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Os docentes devem repensar em suas práticas a fim de serem mediadores do conhecimento: “Aprender a reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho, [...] as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

A concepção de Malaguzzi em consonância com os moradores da cidade italiana basearam-se no pressuposto de que toda criança nasce com “cem linguagens”, onde necessitam ser escutadas e reconhecidas em suas múltiplas potencialidades e especificidades.

Essas escolas em especial, foram criadas como uma espécie de laboratório do fazer, espaço

los e maquetes, de linguagens como o corpo em movimento, as brincadeiras, a comunicação verbal e não verbal, o pensamento lógico e científico, dentre outras competências, compreendendo que ela aprende com o corpo todo (MARTINS, 2016).

Com o passar do tempo, as mudanças que ocorreram na sociedade exigiram da escola repensar em seus processos de ensino e aprendizagem, criando maiores vínculos com a escola em uma relação recíproca e comprometida com o desenvolvimento pleno dessas crianças. Nesse sentido, é preciso discutir sobre possíveis estratégias de ensino que possam vir a favorecer o protagonismo infantil, como por exemplo, os espaços e práticas na Educação Infantil.

Uma estratégia interessante pode envolver a escuta por parte do docente. Saber o que as crianças querem aprender e como querem sobre dado assunto, facilita o protagonismo por parte das crianças.

Quando o docente se preocupa com isso, ele pode oportunizar o crescimento intelectual, especialmente quando a escuta se baseia nas próprias palavras das crianças para reestimar a discussão sobre determinado assunto (EDWARDS, 1999).

Assim:

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia (MALAGUZZI, 1999, p. 160).

Quando se fala em escuta na Educação Infantil é que o ato escutar as crianças, exige uma prática em que docente deve proporcionar um ambiente acolhedor, com interação e desenvolvimento. Para isso, existe a necessidade de utilizar diferentes práticas voltadas para a comunicação, onde elas possam se expressar e se desenvolver a partir da escuta.

O exemplo de Reggio Emilia, está presente atualmente, uma vez que a Pedagogia da Escuta tem se mostrado cada vez mais importante no trato com as crianças da Educação Infantil. É preciso levar esta escuta para o convívio e o relacionamento fora da escola com os responsáveis, a fim de que todos possam contribuir com a aprendizagem.

## **PRÁTICAS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sem dúvida foi um marco na educação brasileira, uma vez que esses parâmetros têm uma atenção fundamental voltada para o desenvolvimento de valores durante esta etapa escolar.

Documentos mais antigos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam para a Educação Básica a utilização de atividades lúdicas com objetivo didático para tal, onde o docente auxilia o educando durante as brincadeiras, havendo a necessidade de oferecer materiais e espaços adequados para que seja enriquecido o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Os documentos norteadores do fazer pedagógico exigem uma sistematização quanto a reflexão e as observações do cotidiano escolar, com base nas diferentes concepções teóricas que orientem as práticas educativas na etapa que compreende a Educação Infantil (CAVALLARI e CARNEIRO, 2006).

Um ambiente ou espaço importante que deve estar presente na Educação Infantil, são os espaços de leitura, tornando o ambiente mais prazeroso, facilitando a aquisição de valores, a contribuição de diferentes ideias e o acesso a informações variadas de forma mais fácil e prática (PAÇO, 2009).

De acordo com Coelho (2000), o docente deve ser um bom contador de histórias, incentivando as crianças para esses momentos de leitura, realizando-as cotidianamente, oportunizando inclusive a coparticipação das crianças na história nesses espaços, para que se enxerguem parte dela.

Enquanto prática:

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como “um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica” pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

A criança que frequenta a Educação Infantil, encontra-se no paradigma de práticas que escondem e ao mesmo tempo revelam as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Na concepção de Herbart, as práticas devem estar relacionadas a:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p.62).

Nos dias atuais, segundo Kinney e Wharton (2009), é preciso reconhecer que as crianças são participantes ativos durante o processo de aprendizagem, onde elas devem produzir o seu próprio conhecimento.

Assim, é necessário que o docente desenvolva atividades que também sejam voltadas para o seu cotidiano, para que elas percebam sentido e ampliem seus conhecimentos sobre determinado tema:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

Ou seja, o docente só irá conseguir atingir seus objetivos de aprendizagem se utilizar uma metodologia diferenciada e desenvolver nos educandos a criticidade, a curiosidade e a autonomia (TOASSA, 2011).

Para o autor, ao atribuir significado àquilo que se vive, a criança passa a se desenvolver melhor, compreendendo e interagindo com o mundo que a cerca. Isso acontece porque quando se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela é capaz de generalizar as situações a sua volta. Estas ajudam a criança a diferenciar o mundo a sua volta, passando a ter consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado aos seus sentimentos e desejos.

Além disso, a criança passa a compreender sentimentos, refletindo em seu comportamento: “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou angustiada’, ‘estou enfadada’, ‘sou boa’, ‘sou má’” (VIGOTSKY, 1996, p. 380).

Há diferentes práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula de acordo com objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, baseia-se no uso da cooperação e da interação entre os pares, para que o conteúdo desenvolvido se torne significativo para todos, implicando em um processo de ensino-aprendizagem nos quais educandos e docentes assumem novos papéis.

Slavin (1995), discute que a prática é considerada uma das mais amplas quanto à teoria, a prática e a investigação em Educação, sabendo-se que as situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre as crianças do grupo. Neste caso, uma só terá sucesso se todas as demais também tiverem, como uma forma de unificar o conhecimento de todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O docente deve reconhecer que a educação contemporânea se converteu em um jogo paradoxal, pois no processo educacional está à necessidade de proteger o velho contra o novo e vice-versa.

Alguns autores defendem que as metodologias pedagógicas da sociedade atual privilegiam uma cultura mais abstrata e precisam com urgência se adaptar à linguagem e aos comportamentos valorizados pela escola; já outros, acreditam que existem elementos sociais que incidem e influenciam na formação da criança, pois, as estruturas convencionais familiares não contemplam mais a quantidade de informações e o preparo exigido para a formação.

Assim, as práticas pedagógicas devem se preocupar em respeitar a diversidade das crianças para que eles respeitem uns aos outros. Educar a partir dessa perspectiva torna-se tarefa facilitadora para vencer a crise constitutiva da educação no mundo atual.



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1979.

ARIÈS, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1973.

CAVALLARI, M.V.; CARNEIRO, M.Â.B. **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil**. Teoria, Análise, Didática. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

DAHLBERG, G. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModernas**. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: (Org.). *Infância e educação infantil*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALAGUZZI, L. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, T.C. **Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia**. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso 04 jun. 2023.

MATTOSO, K.Q. **O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)**. Rev. Brasileira de História, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar/ago. 1988.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso 05 jun. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZO, G. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotsky**. Campinas: Papyrus, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S.l.: s.n.], 1996. In: **Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado**.