

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

ELIETE GIROTO MOREIRA

**AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 A 3  
ANOS SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA**

MARINGÁ  
2012

ELIETE GIROTO MOREIRA

**AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 A 3  
ANOS SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá, sob  
orientação Prof. Dra. Luciana Maria  
Caetano.

MARINGÁ

2012

ELIETE GIROTO MOREIRA

**AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 A 3  
ANOS SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA**

---

Prof. Dra. Luciana Maria Caetano  
(Orientadora)

---

Luciana Grandini  
(Banca examinadora)

---

Tânia Alvarez  
(Banca examinadora)

Aprovado em: 21/11/2012

Dedico esta monografia a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para sua realização, em especial a minha família, ao meu noivo e principalmente ao meu sobrinho Matheus Augusto, que hoje é um dos motivos pelo qual me dedico às leituras sobre o desenvolvimento infantil.

## Agradecimentos

O término deste trabalho se deu graças a inúmeras pessoas que acreditaram no meu potencial e me ajudaram nos momentos em que eu fraquejei, momentos esses em que eu me sentia incapaz de chegar a concluir essa etapa tão importante para a minha formação acadêmica.

Para entendermos melhor o que estou falando é importante salientar que antes de iniciar a minha história acadêmica, passei por um longo período de incertezas, acreditando que o direito a uma vaga em universidade pública era apenas destinado aos indivíduos mais bem sucedidos, e que por pertencer a uma classe menos influente não teria chance de um dia conquistar o direito de fazer parte dessa.

Passei grande parte da minha adolescência pensando deste modo, visto que na falta de instrução sobre o assunto, idealizava este pensamento. Porém aos meus quinze anos comecei a trabalhar como babá, a partir daí a minha vida começou a mudar, pois a mãe da criança, a qual cuidava, hoje atual pedagoga do Estado e diretora de uma das Escolas no município de Maringá, Márcia Celestino, por meio de longas conversas que tivemos a respeito da minha vida estudantil e profissional, durante os três anos de convivência, fez com que eu mudasse minha forma de pensar e ir em busca dos meus objetivos de vida.

Fiz o vestibular sob influência dela, de início achava que a escolha do curso de pedagogia fosse apenas para agradá-la, confesso que não tinha nem um pouco de afinidade e nem vontade de trabalhar nas áreas as quais sairia habilitada, no entanto a única certeza que tinha até então, era de que gostava muito da educação infantil.

Quando fiquei sabendo o resultado, foi um misto de sentimentos, feliz por ter sido aprovada e ao mesmo tempo aflita por não saber se tinha feito a escolha certa.

Lembro-me, como se fosse ontem, o primeiro dia de aula, foi ministrado uma palestra na qual consistiu em apresentar as propostas do curso, os professores que iriam contribuir para o meu aprendizado no decorrer dos anos e alguns alunos que já faziam parte do mesmo. Naquele momento tive a certeza de que passar no vestibular representava uma conquista e tanto, embora ainda não tivesse certeza sobre a escolha do curso.

Deste modo o tempo foi passando, as dificuldades surgindo e a busca pela certeza de que o curso escolhido seria realmente a melhor opção, quase fez com eu desistisse, entretanto as novas amizades estabelecidas neste contexto, o apoio e os ensinamentos de professores maravilhosos me motivaram a seguir em frente.

No segundo ano do curso, com a disciplina de estágio em educação infantil, ministrada pela professora adjunta do departamento de Teoria e Prática, Tânia Alvarez, o meu gosto pela educação infantil passou a ser exaltado e a vontade de entender mais sobre essa temática começou a definir o meu propósito de estar fazendo o curso de pedagogia.

Desde então, passei a trabalhar em instituições de educação infantil e mais uma vez tive dificuldades para entender o porquê das práticas inadequadas de algumas educadoras infantis e ao mesmo tempo em que tentava entender essas questões podia tirar minhas próprias conclusões sobre as atitudes corretas e incorretas dos professores para com as crianças.

Deste modo, o desejo de compreender essa questão, fez com que eu me aproximasse da minha professora da disciplina de dificuldades de aprendizagem Luciana Caetano, a qual me conduziu a um estudo mais aprofundado sobre a temática relação entre professor e aluno de 0 a 3 anos, resultando assim no presente trabalho.

Portanto, quero ressaltar que este trabalho é resultado, primeiramente das obras de Deus sobre a minha vida, por ter colocado pessoas tão especiais no meu destino, pessoas essas que ajudaram a trilhar o caminho ao longo de minha trajetória.

Assim sendo, seguem os meus agradecimentos Márcia Celestino por ter acreditado no meu potencial, aos professores do curso de pedagogia noturno que iluminados pela sabedoria, me ajudaram a traçar o caminho a seguir.

Não poderia esquecer os meus pais Paulo e Ivone que me apoiaram ao longo do Curso, ao meu noivo Eduardo, pela compreensão e paciência;

Gostaria de agradecer em especial a minha orientadora Luciana Caetano, que não mediu esforços para me ajudar a concluir este trabalho. Seus ensinamentos irão se perpetuar por toda a minha vida, pois além de orientadora foi uma grande amiga, sincera, compreensiva e preocupada não só comigo, mas com todas as suas orientandas.

E claro não poderia esquecer as minhas amigas e também futuras pedagogas que contribuíram para a realização deste, Andrielly Oliveira, Fabiana Gonzales, Talita de Assiz, Vanessa Ferreira pelo amor, paciência e compreensão e também a Andréa Ernega que por meio das criticas fez com que eu fosse em busca do conhecimento.

A todos obrigada!

*Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o que, com frequência, poderíamos ganhar, por simples medo de arriscar.*

*(William Shakespeare)*

MOREIRA, G. E. **AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 A 3 ANOS SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA.** Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

## RESUMO

Neste trabalho investigamos a importância da qualidade das interações entre professores e alunos de 0 a 3 anos, no que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que apresenta reflexões a respeito da perspectiva de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil e elabora considerações a respeito da necessidade do professor trabalhar os aspectos sociais e afetivos em sala de aula, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento das relações entre professores e alunos da educação infantil. Finalmente, este apresenta algumas questões sobre o desenvolvimento infantil, considerações sobre o surgimento das primeiras instituições de educação infantil no Brasil e alguns aspectos importantes na relação entre professor e aluno na faixa etária em questão.

**Palavras-chave:** Educação de 0 a 3 anos; relação professor e aluno; desenvolvimento infantil.

## ABSTRACT:

In this work we investigate the importance of the interaction quality between teachers and students from 0 to 3 years, regarding social and emotional aspects. It is a bibliographic review that discuss the reflections about the prospect of Jean Piaget on child development and elaborates considerations about the need for the teacher to work the social and affective aspects in classroom in order to contribute to the improvement of relations between teachers and students of early childhood education. Finally, it is presented some questions about child development, considerations about the appearance of the first early childhood education institutions in Brazil and some important aspects in the relationship between teacher and student in the specified age group.

**Keywords:** Education 0-3 years; relationship between teacher and student; childhood development.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2- O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA CONCEPÇÃO DE PIAGET.....	13
3- O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: .....	21
4- RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 3 ANOS.....	30
4.1- Aspectos relevantes na relação entre professor e aluno de 0 a 3 anos.....	35
4.2- Sugestões de atividades para crianças de 0 à 3 anos.....	37
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6- REFERÊNCIAS.....	44

## 1 - INTRODUÇÃO

Apesar de muitos estudos e discussões apontarem a necessidade da educação infantil promover o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e afetivos das crianças, pode-se notar ainda que muitos professores insistem em adotar “práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de ideias que compreendem as crianças como um ser frágil, dependente e passivo, o que os levam a construção de procedimentos e rotinas rígidas dentro da sala de aula” (RCNEI, 1998, p.18).

Esses procedimentos e rotinas adotados por alguns professores limitam a possibilidade que a criança deve vivenciar para se tornar independente, capaz de tomar suas próprias decisões, de amar, de respeitar o próximo e principalmente explorar e descobrir tudo o que o meio físico e social lhe proporciona.

Sendo assim, intenção desta pesquisa surgiu a partir das experiências em instituições escolares, nas quais, em momentos de estágio e de primeiras experiências profissionais, pudemos perceber que muitos professores parecem desconhecer a sua importância no processo de formação das crianças e a sua atuação inadequada pode comprometer o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com os estudos realizados por Piaget (1977 *apud* Assiz, 2003, p.155), “as estruturas da inteligência se constroem através da interação da criança com o meio, a partir de estímulos e interações ela terá oportunidades de ampliar seus conhecimentos”. Portanto, o autor afirma que a criança é ativa na construção do conhecimento do mundo físico, do raciocínio lógico matemático e do conhecimento social.

Com o intuito de compreender as fases vivenciadas pela criança na construção do conhecimento, Piaget elaborou uma explicação desses estágios, que são para ele sucessivos em sua ordem e não cronológicos. Os estágios do desenvolvimento cognitivo da criança são: estágio sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, e formal.

Portanto, escolhemos a teoria psicogenética de Piaget como fundamentação teórica de nosso trabalho, uma vez que esse autor apresenta de forma bastante minuciosa as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças pequenas, e oferece aos professores a oportunidade de bem compreenderem as fases desse desenvolvimento infantil, e, desse modo, por meio

desse conhecimento, poderão planejar e desenvolver boas estratégias de intervenção junto aos seus alunos, estratégias essas, favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento.

Assim, este trabalho corresponde o objetivo de proporcionar aos professores e futuros professores contribuições para auxiliar o trabalho em sala de aula com crianças de 0 a 3 anos, tendo como base princípios importantes a respeito do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria epistemológica de Jean Piaget.

Para tanto, este apresenta algumas questões referentes ao desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos na perspectiva da teoria psicogenética de Jean Piaget, uma discussão a respeito do surgimento da educação infantil no Brasil, por meio de uma síntese dos movimentos pelo qual ela passou e por fim, evidencia a importância da qualidade das relações entre professores e alunos na faixa etária em questão.

## **2- O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA CONCEPÇÃO DE PIAGET**

Essa seção tem por objetivo apresentar algumas questões referentes ao desenvolvimento humano na perspectiva da teoria psicogenética, elaborada pelo biólogo suíço Jean Piaget.

A organização desta se justifica por entendermos que a compreensão do desenvolvimento humano favorece a elaboração de atividades adequadas à faixa etária que será abordada ao longo do trabalho (crianças de 0 a 3 anos), pois, conhecer o desenvolvimento da criança, auxilia a escolarização das mesmas e uma interação entre professores e alunos fundamentada no respeito, no afeto e responsabilidade com o cuidar e o educar da criança pequena.

Neste sentido, é preciso considerar que o desenvolvimento da criança acontece de forma gradual necessitando não só de cuidados, mas também de ensinamentos, pois, “apesar de já nascerem com uma pré-disposição para aprender e imitar os comportamentos humanos é por meio das relações sociais, e de seu contato com o meio, que suas estruturas cognitivas, motoras, sociais e afetivas vão se constituindo” (DELVAL, 1998, p.16).

Deste modo, podemos dizer que o bebê humano (pensando na criança sem patologias) nasce com condições de se tornar inteligente e de se desenvolver em todos os seus aspectos, porém, para que isso aconteça, não basta essa sua condição orgânica, é preciso que a criança possa interagir com o meio ambiente no qual nasceu e com as pessoas com as quais convive. Para Delval (1998, p. 16-17):

O desenvolvimento da criança depende da sociedade, por meio dessa, ela aprenderá todos os costumes os usos sociais, os comportamentos, as normas morais, os valores [...] e receberá toda a experiência do grupo social em que ela está inserida, ajudando-a formar seus conhecimentos de mundo.

Contudo, esse processo nem sempre foi pensado desse modo, durante muito tempo as crianças foram consideradas como versões mais fracas e tolas dos adultos, visto que esses as consideravam como tal, não faziam quaisquer contribuições para seu desenvolvimento (ARIES, 1962, *apud* PAPALIA, 1981, p.27). Somente após o século XVII que o conceito de infância começou a ser exaltado nas

artes, os pais foram percebendo que as crianças possuíam uma natureza doce, simples e divertida e começaram a confessar os prazeres que tinham ao brincar com os filhos (PAPALIA, 1981).

A partir do século XVIII, as tendências científicas, religiosas, econômicas e sociais formaram bases para o novo estudo a respeito do desenvolvimento da criança, os cientistas baseavam-se no argumento “natureza versus influência do meio” (PAPALIA, 1981, p.28). Neste momento os adultos passaram a se sentir responsáveis pela maneira que as crianças se desenvolviam, com isso, a necessidade de promover mais educação para os filhos e mantê-los na escola por um período maior, exigindo por parte dos “mestres”, entendimento das fases de desenvolvimento das crianças e do que deveria ser ensinado a elas. Nesta perspectiva, na concepção de Papalia (1981, p.28):

A nova ciência do comportamento humano a “psicologia” levou as pessoas a se compreenderem por meio do estudo do desenvolvimento humano, o qual motivou muitos pesquisadores da área a estudar o desenvolvimento infantil.

Dentre os pesquisadores que se dedicaram ao estudo sobre o desenvolvimento infantil no século XX, podemos destacar Jean Piaget, pesquisador suíço, que se tornou conhecido pelos seus estudos sobre o desenvolvimento humano, cujo objetivo era “definir a partir de uma perspectiva pautada na biologia científica, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior, para um nível de maior conhecimento” (CAETANO, 2010, p.01). Para Caetano, seus primeiros estudos enquanto pesquisador basearam-se em sua área de formação (biologia), influenciando o desenvolvimento de sua teoria epistemológica do conhecimento.

Tal formação influenciou todo o desenvolvimento da sua teoria, primeiramente na perspectiva dos instrumentos científicos utilizados por ele como comprovadores empíricos, sempre baseados em métodos científicos rigorosos, isto é, possíveis de serem replicados (CAETANO, 2010, p.02).

A inteligência neste modelo teórico é explicada como tendo como conteúdo básico, “a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo a partir dessas ações, formas e ou estruturas de inteligência, que lhe permitem cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive” (CAETANO, 2010, p. 02).

Sua teoria a respeito da “epistemologia genética” pressupõe que ao longo do desenvolvimento intelectual, o indivíduo passa por diversas etapas em um processo contínuo e gradativo. Conforme Piaget (1977 *apud* ASSIS, 2003, p.155), “as estruturas da inteligência se constroem através da interação da criança com o meio, a partir de estímulos e interações ela terá oportunidades de ampliar seus conhecimentos”.

Cada uma das estruturas desenvolvidas ao longo de sua vida são classificadas como um estágio pelo qual o indivíduo precisa passar para desenvolver suas capacidades humanas.

Conforme o estágio de desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ele mantém com o meio social são de natureza muito diversa e modificam, por sua vez, a estrutura mental individual de modo diferente (PIAGET, 1977 *apud* ASSIZ, 2003, p.155).

Na teoria da psicologia do desenvolvimento, o primeiro estágio do desenvolvimento infantil acontece muito antes da criança adquirir a linguagem, sendo denominado de sensorio motor, visto que na falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento e nem afetividade ligadas à representação que permita chamar pessoas ou objetos na ausência deles (INHELDER; PIAGET, 2007). Para os autores, sua inteligência pode ser considerada como algo prático, na qual, a criança constrói um sistema complexo de esquemas, assimilação e de organização do real, apoiadas em movimentos e percepções sem que ocorra o pensamento.

Deste modo, no estágio sensorio motor, o processo de desenvolvimento da inteligência ocorre gradualmente, sendo difícil definir o momento em que ela ocorre, o que de fato podemos dizer é que neste momento, a criança passa por diversos estágios, sendo que cada um representa uma progressão parcial até o momento em que os psicólogos reconhecem como sendo inteligência (INHELDER; PIAGET, 2007).

Apresentamos a seguir um breve resumo dos estágios que compõem o estágio sensório motor:

### **Estágio um: O uso dos reflexos**

Este primeiro estágio é muito importante para o bebê, pois exige um grande esforço para sobreviver, visto que, pensando no recém-nascido o mundo fora do corpo materno é algo extremamente novo que implica adaptar-se aos barulhos, as condições de tempo - ora frio, ora calor - ao espaço enorme ao seu redor, bem como às mudanças relacionadas à alimentação, pois, se antes a criança recebia o alimento por meio do cordão umbilical, após o nascimento terá que se acostumar e aprimorar os reflexos de sucção, que inicialmente são atos puramente biológicos (PAIM, 2003).

Aos poucos, esses atos vão se modificando, e o recém-nascido vai aprimorando essa forma de sugar e posteriormente aos primeiros ensaios, ele começará a sugar outros objetos numa assimilação para tentar reconhecer o seio materno e se adaptar melhor ao meio (ASSIS; MANTOAN, 2003).

A partir dos reflexos de sucção o “bebê evolui do simples alimentar as descobertas dos primeiros sabores, gosto e hábitos alimentares” (PAIM, 2003, p. 72), portanto, a forma como é conduzida a alimentação do bebê é muito importante, pois por meio dessa, ele vai constituindo suas concepções de mundo. Daí a necessidade de uma relação de carinho, amor, cuidado para com essa criança.

### **Estágio dois: reações circulares primárias**

O segundo estágio ocorre de um a quatro meses de vida, a criança começa ter coordenação dos movimentos dos braços, das mãos e da boca, o que constitui os primeiros hábitos. Estes dependem diretamente de uma atividade do sujeito, condutas adquiridas não somente em sua formação, mas também em seus resultados automatizados (INHELDER; PIAGET, 2007).

Nos estágios um e dois, ainda não há permanência do objeto, ou seja, ele deixa de existir quando não visto, tocado, cheirado ou degustado pelo bebê. Vejamos abaixo um relato de experiência que Piaget vivenciou nesta fase do desenvolvimento de seu filho Laurent:

Com três meses e sete dias, o filho de Piaget, Laurent, tinha agarrado um pedaço de lata com a mão esquerda. Deixou cair. Virou a cabeça para olhar a mão vazia. Depois o pai colocou a folha de lata na mão direita do bebê. Laurent começou a levar a folha de lata para a boca, mas antes de alcançar os lábios, ele subitamente a viu e olhou-a durante um momento (PAPALIA, 1981 p. 139).

De fato, por meio do exemplo convém explicitar que a coordenação entre a visão e apreensão do objeto ainda não estão definidas, porém as vivências e os estímulos recebidos nesta fase são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento das mesmas.

### **Estagio três: reações circulares secundárias**

Ocorre de quatro a oito meses, quando há um interesse por parte da criança no resultado de suas ações. Os objetos e eventos externos passam a ser reconhecidos por meio da coordenação entre a visão e apreensão. A criança manipula tudo o que está próximo. Repete, uma série de vezes, os gestos de resultados inesperados, sem nenhuma finalidade (PAPALIA, 1981).

Neste momento, o que interessa para a criança não é apenas seu próprio corpo, e sim os objetos e os eventos externos. Piaget a fim de verificar se seu filho Laurent de sete meses já havia adquirido a noção de objeto permanente fez o seguinte experimento:

Na hora de alimentar-se, mostrou-lhe a mamadeira, ele estende os braços para apanhá-la, mas, nesse momento, esconde-a atrás de meu braço. Ele vê uma extremidade da mamadeira, esperneia e grita, dando indicação de querê-la. Se, no entanto, a mamadeira fica completamente oculta, ele cessa de chorar e, por tudo quanto sabemos, age como se ela já não existisse, como se tivesse sido dissolvida e absorvida em meu braço. (PIAGET 1952 *apud* PAPALIA, 1981, p.140).

Assim, podemos dizer que a criança por volta dos sete meses de idade, ainda não adquiriu a noção de permanência do objeto, pois mesmo que este seja ocultado

em sua frente não percebe que ele está escondido, é como se o objeto tivesse sumido, somente irá procurá-lo quando visto parte dele.

Portanto ela possui uma noção parcial do objeto, que será desenvolvida no próximo estágio.

### **Estágio quatro: coordenações de esquemas secundários e a sua aplicação a novas situações (8 a 12 meses)**

Neste momento, a criança já está começando a desenvolver o esquema do objeto permanente, passando a utilizar ações dominadas anteriormente para resolver problemas simples:

Jacqueline aos oito meses de idade tenta agarrar seu patinho de celuloide, mas eu também o agarro ao mesmo tempo em que ela. Depois ela segura o brinquedo firmemente em sua mão direita e empurra minha mão com a esquerda. Repito o experimento agarrando apenas a extremidade do rabo do patinho; ela novamente empurra minha mão (PIAGET, 1952 *apud* PAPALIA, 1981, p.140-141)

Podemos perceber por meio deste experimento que as ações das crianças vão se constituindo com o intuito de atender suas necessidades, ou melhor, são orientadas por meio de ações anteriores para chegar a sua meta.

Sendo assim, neste estágio os bebês dominam atos mais complexos que os permitem alcançar objetos escondidos, “porém se estes forem movidos de um lugar para outro, ele irá procurá-lo no primeiro esconderijo, pois é somente a partir do estágio cinco que o objeto passa a existir independente das próprias ações e percepções das crianças” (PIAGET, 1952 *apud* PAPALIA, 1981, p.141).

### **Estágio cinco: reações circulares terciárias**

Este é considerado por Piaget, o último estágio em que não ocorre pensamento. A criança ainda faz descobertas acidentais que promovem sensações agradáveis e isso lhes permite descobrir que tais situações constituem-se novidades para elas (PAPALIA, 1981).

Para alcançar seu objetivo, a criança procura a maneira mais eficaz de atingir sua meta, variando suas ações em busca de trazer o objeto de desejo para si (ASSIZ, MANTOAN, 2003), como no exemplo a seguir:

Estando colocado um objeto distante da criança, sobre um tapete, depois de ter tentado em vão atingir diretamente o objetivo, ela pode chegar a agarrar um canto do tapete (por acaso ou por suplência) e, observando uma relação entre movimentos do tapete e os do objeto, acaba, pouco a pouco, puxando o tapete para alcançar o objeto (INHELDER; PIAGET, 2007, p.16).

Embora, o bebê consiga variar suas ações e seguir uma sequência de deslocamento de objetos, ele ainda não consegue imaginar os movimentos desses sem vê-los, no entanto, o fato de ter tentado atingir o objeto possibilitou a ampliação de sua capacidade de conhecer o mundo e de se adaptar aos novos desafios impostos por ele (ASSIS, MANTOAN, 2003).

### **Estágio seis: a invenção de novos meios através de combinações mentais (18 a 24 meses)**

Este estágio é marcado por um salto na capacidade de imaginar eventos em suas mentes, ou melhor, as crianças passam adquirir a capacidade de pensar, com isso começam a experimentar novas soluções em suas mentes e descartar aquelas que sabem que não irão funcionar. Podem imitar ações mesmo que algo ou alguém já não estejam presentes (PAPALIA, 1981).

O conceito de permanência nesta etapa já está desenvolvido, a criança pode entender os deslocamentos visíveis e invisíveis dos objetos, visto que, em sua mente estão se constituindo novas estruturas de inteligência as quais se efetivam graças à função simbólica permitindo que a criança substitua os símbolos, os signos e as imagens de sua realidade concreta (INHELDER, PIAGET, 2003).

Em resumo, a relação existente entre a criança e o mundo no estágio sensório motor é por meio de reflexos extintivos que posteriormente serão aprimorados e transformados em esquemas com os quais a criança começará a reconhecer os objetos, as pessoas, organizar suas ações, de modo que sua

capacidade de conhecer as coisas vai sendo substituída pela capacidade de representar aquilo que é conhecido por ela (ASSIZ, 2003, p.42).

Portanto, na teoria psicogenética, a inteligência sensório motora permite que as crianças se adaptem as novas situações do mundo externo, o que procede instituindo base para o próximo estágio de seu desenvolvimento, o pré operatório, marcado pelo surgimento da linguagem. O aparecimento dessa é muito importante para a socialização da criança, embora seja bastante difícil interpretar um conjunto de símbolos adquiridos por meio da comunicação com o outro, ela estimula o seu progresso intelectual. Para Delval (1998, p.84) “a aquisição da linguagem acarretará uma mudança no desenvolvimento da criança abrirá novas perspectivas para o desenvolvimento intelectual da mesma”.

É importante salientar que, durante os dois primeiros estágios do desenvolvimento: Sensório motor e o início do pré-operatório (estágio que sucede o sensório motor) a criança passa por três descobertas fundamentais:

**Descoberta do objeto permanente:** ocorre no período sensório motor por meio das ações do bebê com os objetos do mundo externo, como já foi descrito nesta seção;

**Descoberta da função simbólica,** a criança descobre que esses objetos podem ser representados por uma ação fictícia, isso acontece a partir da metade do segundo ano de idade (período em que a criança se encontra no estágio considerado pré-operatório). Neste momento, “os símbolos e imagens estão ligados ao objeto por relações particulares e de semelhanças, já os nomes dados a esse são de origem coletiva, sem seguir regras impostas pela sociedade e se constituí de forma convencional” (INHELDER, PIAGET, 2003, p.03).

**Descoberta da representação mental:** Por meio da exploração do objeto a criança descobre que os objetos podem ser classificados, contados e medidos por suas semelhanças, diferenças, cores, o que ocorre por volta de três a quatro anos e se estende por um longo período de seu desenvolvimento, passando por todos os estágios da teoria epistemológica, criada por Jean Piaget.

Portanto, por meio das descobertas que a criança faz durante os três primeiros anos de vida (período que corresponde os estágios sensório motor e início do pré operatório), é possível perceber que a mesma está inserida em um processo contínuo de desenvolvimento que consiste na manipulação e exploração dos objetos (entendidos como objetos físicos e sociais), o que fornecerá bases para a

construção das estruturas intelectuais da criança durante todos seus estágios de desenvolvimento.

Deste modo, é importante que os professores, principalmente da educação infantil, compreendam o quanto a manipulação e exploração do objeto é importante para o desenvolvimento infantil, tendo consciência que as relações estabelecidas nos primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento intelectual da criança. Nas palavras de INHELDER, PIAGET (2003, p.37):

Todos os pedagogos da pequena infância insistem sobre o fato de que o conhecimento das coisas se faz por manipulação e exploração dos objetos. Mas é apenas estudando a transformação contínua dessas atividades que se toma consciência de que elas conduzem às próprias operações do pensamento. Com efeito, as atividades sensório-motoras não permitem apenas mobilizar o pensamento de conteúdos novos, elas conduzem também à estruturar o próprio pensamento.

Portanto, entendendo o desenvolvimento humano e propiciando um conjunto de situações que promovam o exercício de suas atividades sensório-motoras, simbólicas e intelectuais, contribuimos não somente para sua adaptação no mundo externo, mas também para o seu sucesso do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social, moral e afetivo.

### **3- O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O texto que se apresenta, propõe uma discussão a respeito do surgimento da educação infantil no Brasil, por meio de uma síntese dos movimentos pelo qual ela passou em especial no que diz respeito aos documentos legais que subsidiam esse nível de educação em nosso país.

Essa discussão em torno das instituições de educação infantil se faz necessária por entendermos que o conceito que temos hoje a respeito da educação infantil e desenvolvimento humano é completamente distinto de tempos atrás.

Portanto, entender os documentos que auxiliam a educação infantil atual, implica em compreender o contexto histórico pelo qual a sociedade brasileira passou até a publicação desses, tendo em vista que segundo o RCNEI (Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.17) “o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social”.

No Brasil assim como em muitos países, o atendimento à infância surgiu da necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho e como uma estratégia política de diminuir a pobreza e o índice de mortalidade infantil, visto que na falta de um atendimento específico a essa faixa etária, o número de mortalidade era significativo (NUNES, 2009).

Por muito tempo, as instituições para a educação infantil constituíram-se como um direito das classes menos favorecidas da sociedade, “mantidas pelo poder público [...] que era entendida como uma forma de suprir supostas carências das crianças e de suas famílias” (RCNEI, 1998, p.17). Assim sendo se vinculou a um caráter assistencialista, atendendo apenas as pessoas de baixa renda, sem considerar os ideais de liberdade, igualdade e de responsabilidade por parte do Estado.

O fato de essas instituições estarem ligadas a um caráter assistencialista, de submissão às pessoas mais carentes, fez com que os indivíduos dependessem ainda mais dessas (NUNES, 2009). Na compreensão de Corrêa (2007) esse caráter de assistência justifica o fato das creches e pré-escolas ficarem vinculadas por muito tempo às associações filantrópicas, aos órgãos de assistência social e de bem estar social e não aos órgãos educacionais nas diferentes esferas do país.

Apesar da educação infantil em meados do século XIX, também ter sido oferecida por igrejas e associações filantrópicas, por meio de um trabalho voluntário que se destinava a apenas cuidar das crianças pobres enquanto seus pais trabalhavam, esse foi o primeiro indício do surgimento de educação pública voltada à infância em nosso País (CORRÊA, 2007).

Por volta do início do século XIX, o conceito a respeito das instituições que privilegiavam apenas os cuidados físicos começou a ser modificado por uma base que favorecia a formação moral da criança. Esse conceito foi exaltado sob influência do educador alemão Friedrich Froebel, que considerava a infância como “um período de grande importância na vida do ser humano, no qual se constitui a origem de todo processo que caracteriza o indivíduo, ou seja, sua personalidade”. (BENHOSSE, 2010, p.20).

Dessa maneira, começaram a surgir no Brasil os primeiros jardins de infância, sendo que o primeiro foi criado em 1896 como anexo a antiga escola normal do Estado, cujo nome era, Caetano Campos, na cidade de São Paulo (CORRÊA, 2007)

Compreendendo o contexto histórico desse primeiro jardim de infância anexo à antiga escola normal, convém explicitar que, o político Rangel Pestana do partido republicano, no ano de 1896, ao propor uma melhoria na instrução pública paulista, afirmou que o único meio de se atingir as mudanças sociais no país seria por meio da educação, assim, elaborou um projeto no qual propunha a reforma da escola normal tornando possível a instalação de uma escola modelo que posteriormente fornecesse base para a instalação do primeiro jardim de infância (KISHIMOTO, 1988 *apud* MARCELINO, 2004).

Conforme Kuhlmann Júnior (1994, p. 64 *apud* MARCELINO, 2004) as vagas ofertadas pela instituição em questão, de início foram preenchidas por crianças das melhores famílias paulistas, o que nos permite afirmar que o espaço destinado às crianças pequenas passou a favorecer as famílias da alta sociedade.

Podemos dizer então, que as instituições que se destinavam ao atendimento à infância em nosso país, por volta do século XIX, foram marcadas por diferenciações de classes, pois as creches e pré-escolas que se vinculavam num primeiro momento a um caráter assistencialista às mães trabalhadoras, não eram as mesmas que posteriormente serviriam para atender às crianças da elite.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2011, p. 01).

Mesmo havendo essa diferenciação de classes, com a divulgação desse primeiro jardim de infância, foram surgindo varias instituições destinadas ao atendimento infantil no país, essas receberam denominações diferenciadas por volta das décadas de 1960 e 1970, sendo creches, jardins e pré-escolas. Porém, a oferta de vagas não supriam as demandas da sociedade, uma vez que, o regime militar foi marcado por um período de extrema pobreza e altos índices de divórcios, resultando

na inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, culminado em disputas por atendimentos institucionalizados de qualidade que contemplassem um maior número de crianças. Nas palavras de Freitas (2005, p.199).

O movimento de liberação das mulheres nos anos 1960 e 1970, o crescimento dos índices de divórcio, bem como do número de mulheres de classe média e média alta que passaram a trabalhar fora de casa aumentaram significativamente a demanda por serviços de qualidade para atender as crianças durante todo o dia. Até os anos 1960, embora muitos estados tivessem buscado regulamentar os serviços destinados à criança pequena, não havia qualquer tipo de prescrição sobre o tipo de atendimento a ser prestado. Entre as décadas de 1960 e 1980, muitos foram os que trabalharam para o estabelecimento de padrões para que os serviços recebessem subsídios federais, a fim de garantir a boa qualidade do atendimento.

Nesta ocasião, ocorreu uma grande pressão por parte da sociedade civil reivindicando mais instituições que atendessem toda a população, porém este momento ficou marcado por propostas de atendimento que contemplassem um número maior de crianças e baixo custo às camadas populares. Conforme Corrêa:

Propostas de atendimento em grande escala e a baixo custo para as camadas populares [...] defendia-se que de um lado, a ideia de que o importante era atender a todas as crianças “necessitadas”, não sendo possível preocupar-se com os padrões de qualidades para esse atendimento e, por outro, que era preciso otimizar os poucos recursos disponíveis, além de envolver a comunidade nessa tarefa (CORRÊA, 2007, p. 16).

Portanto esse movimento do governo defendia a hipótese de que o mais importante era atender as necessidades das famílias sem se preocupar com os padrões de qualidade do atendimento, aproveitando dos poucos recursos disponibilizados além de incluir o trabalho voluntário da comunidade para a realização desse tipo de educação destinada às crianças pequenas.

Somente no final dos anos de 1970 e início de 1980 que a educação infantil passou a ser discutida como um fator importante para a diminuição do alto índice de reprovação no ensino básico. Acreditava-se que a instrução oferecida na pré-escola seria um fator importante para preparação do indivíduo, no entanto, o meio acadêmico fez intensas críticas a esse caráter preparatório, e os profissionais da

área passaram a defender o que entendiam a respeito do caráter educacional e pedagógico sobre essa modalidade de ensino. Para Paschoal e Machado:

Na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.85).

Deste modo, em meio às discussões em torno da necessidade de estabelecer uma educação infantil de qualidade, de caráter laico e obrigatório a todos os indivíduos da sociedade, a década de 1980 ficou marcada pela efetivação de constituição federal de 1988, que estabelece alguns princípios que devem nortear essas instituições, princípios que nos propusemos estudar no referente capítulo para entender os demais documentos que subsidiam a prática pedagógica na educação infantil na atualidade.

Dessa forma, a seguir serão apresentados alguns direitos importantes assegurados às instituições de educação infantil por meio da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente uma breve consideração de alguns documentos legais que se formularam após a essa. Vejamos os aspectos mais relevantes que ficam definidos nesta lei sobre o direito da criança frequentar a educação infantil, e algumas considerações sobre esse tipo de ensino:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Os artigos acima citados apontam para uma política educacional na qual cabe ao Estado oferecer uma educação básica de qualidade e gratuita aos indivíduos com idade entre quatro e dezessete anos, tendo como base alguns princípios que norteariam o trabalho em sala de aula. Nota-se, portanto, que a partir da Constituição passam a ser consolidados os princípios e obrigações do Estado para com a educação infantil. Para LEITE FILHO (2001 *apud* Paschoal e Machado 2009, p.31):

A Constituição de 1988 representa uma preciosa contribuição na garantia dos direitos humanos, pois essa é resultado de um grande movimento de discussão e participação da sociedade e dos órgãos públicos.

Este movimento resultou no estabelecimento de vários documentos e leis que passaram a subsidiar as instituições de educação infantil no Brasil, fornecendo a essas, princípios pedagógicos importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. Dentre esses documentos destacamos: ECA (Estatuto da criança e do adolescente); LDB (Lei de Diretrizes Bases de 1996) e os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

O ECA foi estabelecido por meio da lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, dois anos após a promulgação da constituição, com a finalidade garantir os direitos das crianças e adolescentes. Assim, o Art. 3º do referido documento, estabelece a importância de se constituir uma instituição pública assegurada por lei, que garanta o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança. De acordo com ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-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 (ECA, 1990, p. 01).

Nota-se a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como um ser em constante desenvolvimento e que precisa de condições e oportunidades para desenvolver suas capacidades humanas. Para tanto este documento segue assegurando os direitos dessas e o dever que o Estado deve ter para com a educação das crianças e dos adolescentes.

Outro documento importante é a LDB, consolidada no ano 1996. Esta apesar de não estabelecer a educação infantil como parte obrigatória da educação básica estabelece por meio do art. 21º que a educação infantil deve ser reconhecida como parte do ciclo básico. Portanto a educação básica contempla: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB/ 1996).

Neste sentido, o estabelecimento da educação infantil como parte da educação básica é um grande progresso para a educação das crianças pequenas, visto que essa passa a ser reconhecida como importante para o desenvolvimento das capacidades humanas e favorece a intervenção pedagógica na educação infantil, uma vez que a partir deste reconhecimento surge à necessidade de estabelecer parâmetros para nortear essa modalidade, o que se configurou por volta de 1998 com o surgimento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIS).

Este documento corresponde a uma proposta pedagógica elaborada pelo Ministério da Educação e do Desporto em parceria com a Secretaria de Educação

Fundamental, dividido em três volumes, que possui como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Brasil. De acordo com o documento:

Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (RCNEI, 1998, p. 07, v. 01)

Com a instituição deste documento ficaram estabelecidas algumas condições essenciais que garantem o direito de exercer a cidadania das crianças, direitos esses ligados as especificidades das mesmas, tanto afetivas, emocionais, sociais como cognitivas (crianças de zero a seis anos), o que de acordo com os RCNEIS se baseiam nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (RCNEI, 1998, p. 13).

Tendo em vista o que está exposto neste documento, podemos afirmar que a partir deste as crianças pequenas passaram a ter seus direitos garantidos por um documento de base legal que garante o direito a criança às oportunidades e ampliar suas condições de desenvolvimento, além de contemplar o cuidado e a educação como fatores de extrema importância para o trabalho nas instituições escolares.

Diante do exposto, podemos dizer que os documentos acima citados, estabeleceram um pilar de sustentação para as instituições que contemplam a

educação das crianças pequenas, entretanto, há contradições entre o que está escrito e a prática escolar.

De acordo com a pesquisa realizada por Rossetti Ferreira & COLS (2002 *apud* FREITAS, 2005, p. 202), dados apontam que o direito ao acesso, aos cuidados e a educação estabelecidos nestes documentos, estão longe de se concretizar em nosso país, pois a preocupação maior não está voltada à qualidade dos serviços prestados nas instituições e sim na quantidade de vagas ofertadas para suprir as demandas da sociedade civil. Na compreensão da autora quando comparados os atendimentos prestados no Brasil com o dos Estados Unidos o fato é ainda mais agravante, pois:

[...] Nos Estados Unidos da América, não somente a quantidade, mas também a qualidade dos serviços é motivo de preocupação. Em nosso país, o lema “atender pobremente a pobreza” (ROSSETTI-FERREIRA & COLS., 2002 *apud* FREITAS, 2005, p. 202).

Assim, apesar do surgimento das instituições de educação nos Estados Unidos estar relacionado a fatores parecidos com o do Brasil – tais como: a participação das mulheres no mercado de trabalho, o elevado número de famílias pobres e a necessidade de criar instituições para atender as demandas - um dos fatores que os diferenciam, com relação ao atendimento infantil, é o fato de que enquanto no Brasil os serviços de educação e cuidados passaram a ser incorporados a partir da LDB (1996) e integrados a um sistema único de educação, nos Estados Unidos houve diversos tipos de financiamento, de serviços e de documentos que nortearam o trabalho com crianças de zero a cinco anos. Nas palavras de Freitas:

No Brasil os serviços de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos foram incorporados ao sistema de educação (desde a LDB de 1996), nos Estados Unidos da América apenas os jardins de infância foram incorporados ao sistema de educação.

Para as crianças de zero a cinco anos, não existe um sistema único, mas uma variedade de serviços, critérios de elegibilidade, fontes de financiamento e diversas agências governamentais são responsáveis por sua regulamentação nos diferentes Estados (FREITAS, 2005, p.201).

No entanto, quando falamos dos serviços das instituições de educação infantil, em específico no Brasil, podemos dizer que, apesar das leis, documentos e parâmetros apresentarem alguns conceitos a fim de superar o paradigma assistencialista, é muito complexo estabelecer instituições que contemplem atendimento de qualidade aos pequenos, visto que infelizmente a preocupação para com a educação infantil ainda se ajusta a um modelo de quantidade e não de qualidade.

#### **4 - RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DE 0 A 3 ANOS**

A sessão que se apresenta tem por finalidade, discutir alguns aspectos ligados à qualidade das relações entre professores e alunos de zero a três anos, aspectos esses, que implicarão em analisar a qualidade das interações entre professor e aluno em suas condições afetivas e sociais.

Para que tal objetivo seja atendido entendemos que precisamos pensar que as crianças, principalmente nesta faixa etária, estão inseridas em um processo de desenvolvimento que necessita de cuidados especiais, e que no mínimo implica em compreender esse processo. Por isso em nossa segunda sessão apresentamos as características do desenvolvimento infantil nessa faixa etária.

Conforme Mantoan (2003), as crianças especialmente nos três primeiros anos de vida precisam ser amadas, respeitadas, receber atenção e se sentirem seguras, pois estão vivenciando acontecimentos novos como aprender a comerem sozinhos, vestirem-se, brincar e até mesmo fazer amizades.

Essas novas experiências são difíceis para sua competência, porém necessárias para o desenvolvimento das estruturas que formam o organismo humano e favorecem as relações sociais, as quais são importantes para que o indivíduo construa sua concepção de mundo e aprenda a se relacionar com a sociedade em que está inserida.

É válido salientar que quando falamos em estruturas que formam o organismo humano é preciso ter em mente que algumas dessas estruturas já estão praticamente definidas desde o nascimento, como por exemplo, o sistema respiratório, circulatório, ósseo, muscular, digestivo. Porém, existem outras que serão construídas ao longo da vida, a inteligência, por exemplo, “não é determinada por conjunto de genes herdados dos pais, mas sim pelo o que é oferecido à criança

desde o seu nascimento, ou melhor, desde sua primeira respiração fora do corpo materno (ASSIS, MANTOAN, 2003).

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual do bebê segue do simples para o complexo, e “a cada nova fase do seu desenvolvimento a organização, a estrutura e o pensamento de uma criança se diferem conseqüentemente e cada passo entre os estágios envolve um avanço a frente na habilidade da criança em lidar novos conceitos” (PAPALIA, 1981, p.11).

No que diz respeito aos comportamentos motores como rastejar, engatinhar, caminhar acontecem de acordo com a maturação de seus membros e estímulos proporcionados pelo meio, sendo que a privação desses pode acarretar atraso no desenvolvimento intelectual da criança já que, a maturação lança fundamentos para o desenvolvimento da inteligência e os estímulos recebidos pelas pessoas que as cercam, ajudam a construir as estruturas (PAPALIA, 1981)

Conforme Papalia (1981, p. 04) “na infância a única maneira que se tem de medir a inteligência de uma criança é por meio do desenvolvimento motor”, sendo assim, enquanto professores e responsáveis por fornecer um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e conseqüentemente desenvolver suas capacidades humanas, é preciso estarmos atentos a outros aspectos ligados ao mesmo, o que constitui um papel fundamental na relação entre professor e aluno, ou melhor, aos aspectos sociais, emocionais, físicos e intelectuais da criança.

Os aspectos citados acima estão fortemente ligados a um ambiente que seja repleto de ideias, de materiais propícios para a idade da criança e principalmente um ambiente que contemple bases como o cuidar e o educar.

No referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998, p.24):

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O cuidar implica em compreender como ajudar o outro a valorizar e desenvolver suas capacidades humanas, levando em consideração suas necessidades específicas. No caso das crianças, quando são ouvidas, observadas e

respeitadas podem fornecer dados significativos a respeito de seu desenvolvimento, motor, afetivo, emocional, social, o que é essencial para que o professor possa identificar e ajudá-los de forma adequada.

Muitas crianças em fase escolar, por não serem bem compreendidas pelos professores e pessoas responsáveis por ela, podem ter um atraso em seu desenvolvimento acarretando dificuldades para se expressar e se relacionar com as demais.

Tomemos como exemplo uma criança que aos três anos de idade ao frequentar a escola sofre por parte de um “coleginha” algum tipo de exclusão, fazendo com que todas as outras crianças se afastem dela. Qual seria sua primeira atitude?

Podemos deduzir que conseqüentemente, iria sentir-se excluída, diferente das demais, e seu desempenho ao executar atividades propostas pelo professor poderia ser menor e certamente seria criado um comprometimento por parte da criança com relação aos demais indivíduos da sociedade, visto que, poderia se sentir inferior aos demais.

Tal comprometimento seria prejudicial para as relações propriamente humanas, pois segundo as diretrizes curriculares para a educação infantil (2010 p.12):

A criança é um 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.

Portanto, a criança é um sujeito socialmente construído e necessita estabelecer relações com os demais indivíduos da sociedade e vivenciar novas experiências para construir sua própria identidade

Questões como a que foi hipotetizada acima, infelizmente não estão longe do ambiente escolar, cabe ao professor ficar atento e intervir se necessário, pois quando não detectadas pelo professor e intermediadas devidamente podem desencadear um comprometimento no desenvolvimento da criança, chegando a privá-la do direito de desenvolver suas capacidades humanas.

Por outro lado, como já mencionado, o educar é muito importante na construção de um ambiente sócio afetivo, que contemple os aspectos sociais, emocionais, físicos e intelectuais. O educar nesta faixa etária constitui-se por meio de situações que envolvam atos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma a desenvolver sensibilidade, responsabilidade, com intuito de satisfazer as necessidades de conhecer o mundo e desenvolver as capacidades, por meio, de uma relação de aceitação, respeito e de confiança. Segundo o referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998, p.23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Pode-se dizer que o educar é indissociável com o cuidar visto que quando trabalhados juntos em sala de aula, promovem além de um ambiente propício, o desenvolvimento das capacidades humanas, de criar, recriar, de obter atenção, memória, raciocínio lógico, percepção, que são campos a serem trabalhados pelas instituições de educação infantil.

Mesmo sabendo da importância que o desenvolvimento dessas capacidades tem para a criança, muitos professores da educação infantil ainda insistem em práticas que não contemplam essas esferas e acabam restringindo a criança por meio de regras e rotinas rígidas, limitando-os a espaços pequenos, sem condições de explorar, de brincar, de reconhecer e serem reconhecidos pelos colegas ( PAIM, 2003).

O exemplo do que foi dito anteriormente, será descrito em forma de relato, a partir das experiências em instituições escolares, nas quais, em momentos de estágio e de primeiras experiências profissionais, pudemos perceber e vivenciar, algumas situações que ilustram essa prática, consideradas por muitos adequadas ao desenvolvimento da criança pequena.

R<sup>1</sup> A professora x cansada de ouvir o choro que vinha do chão (lugar onde o bebe estava) em direção ao seu ouvido, agarrou-lhe em seus braços e repreendeu-a bruscamente dizendo-lhe para ficar quieto.

R<sup>2</sup> O ambiente da sala em questão, apesar de conter materiais e espaços necessários para o desenvolvimento da criança, limitava-se apenas a cuidados de higiene e com o corpo, visto que para a professora x, esse era o papel principal da educação infantil.

R<sup>3</sup> O domínio da sala, era adimplido por meio de rotinas rígidas que dificultava qualquer tipo de relação entre a professora x e os alunos, como por exemplo: a criança não precisa sair da sala para brincar; não se deve pegar os bebês no colo para que não fiquem mal acostumados (ficavam o tempo todo no carrinho); A sala deveria estar sempre organizada (evitava-se que os bebês tivessem acesso aos brinquedos).

No caso do primeiro relato podemos dizer que o choro era única maneira que essa criança tinha de expressar uma necessidade que poderia estar sentindo, visto que na falta de linguagem, a criança utilizava-se do choro para se comunicar, portanto caberia à professora interpretar e tentar entender suas necessidades por meio de uma relação de carinho afeto e principalmente respeito pela criança.

Muitos professores e adultos responsáveis pela criança, ao se depararem com situações parecidas acabam ficando nervosos, tensos, o que na concepção de Paim (2003) pode dificultar a compreensão, já que, a criança é capaz de captar esses sentimentos e acabam chorando ainda mais.

No que diz respeito ao ambiente destinado a criança em questão deveria proporcionar tranquilidade, aconchego, para que se sentisse amada, querida, protegida e principalmente cuidada, pois quando trabalhado, esses aspectos em sala de aula, é mais fácil obter compreensão das necessidades que as crianças possam estar sentindo. No caso dos pequenos que ainda não adquiriram a fala como forma de se comunicar, é uma forma de diminuir seu choro, pois “a criança que é compreendida, amada e que recebem os cuidados necessários, vivem mais felizes” (PAIM, 2003, p.108).

Quando pensamos na criança pequena, convenhamos que essa precisa de um espaço que propicie seu desenvolvimento, porém o espaço na sala em questão era algo inexistente, conforme o segundo relato, a professora “X”, acreditava que seus alunos, por serem bebês, não precisariam dos materiais pedagógicos dos quais a sala dispunha e de atividades específicas à essa faixa etária. Talvez essa

falta de conhecimento sobre o desenvolvimento de seus alunos seja um dos motivos pelo qual ela adotava as rotinas rígidas mencionadas no terceiro relato, visto que na ausência de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano, o qual subsidia a prática do bom profissional de educação infantil, seguir essas regras impostas por ela seria a forma mais viável de manter a ordem na sala e de trabalhar menos sem se preocupar com a organização das atividades específicas a serem trabalhadas com as crianças.

Portanto, partindo do que foi dito até então, assim como a professora “X”, muitos professores da educação infantil por não terem um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança pequena, acabam seguindo essa mesma perspectiva, no entanto, a fim de contribuir para com estes e outros professores, seguiremos descrevendo alguns aspectos importantes na relação professor aluno de 0 a 3 anos, e algumas propostas de atividades, a fim de contribuir para melhor desenvolver o trabalho em sala de aula com essa faixa etária.

#### **4.1 Aspectos relevantes na relação entre professor e aluno de 0 a 3 anos**

Para entendermos melhor as dificuldades que a criança em seus primeiros anos de vida encontra para se adaptar e estabelecer relações com o mundo externo e o quanto o papel do professor é importante para sua formação, é interessante pensarmos algumas questões referentes à sua vida antes do nascimento.

Desde a chegada do óvulo fecundado ao útero, muitas mudanças irão ocorrer com este novo ser até que esteja preparado para sobreviver fora do corpo materno “ele crescerá, se transformará, se construirá, evoluindo numa metamorfose ritmada pelas leis da natureza” (PAIM, 2003, p.70).

Conforme Paim (2003), durante o tempo que os bebês permanecem no corpo materno, recebem tudo o que precisam para o seu desenvolvimento por meio do cordão umbilical, e permanece num espaço demarcado e limitado por delicados sons e ritmos aquosos, penumbra envolvente e vivem em uma sensação de tranquilidade e de amor.

Essa sensação é interrompida no momento de seu nascimento, já que sua chegada ao mundo externo exige-lhe um esforço significativo até que consiga se adaptar ao espaço que o mundo físico lhe proporciona. Porém para que esta adaptação aconteça, os bebês precisam sentir-se seguros, protegidos e amados

pelas pessoas que os cercam, e principalmente necessitará de alguém que lhes peguem no colo, lhe dêem atenção, sorriam e conversem com ele, pois é dessa forma que a criança aprenderá a amar. Nas palavras de Mantoan (2003, p. 97):

O amor também se aprende! Aprende-se com as pessoas que nos rodeiam, desde os primeiros momentos de vida; mãe, pai, irmãos, avós [...] As crianças que não sentem amor são aquelas que não tiveram carinho e atenção dos responsáveis pela sua existência, criação e educação.

Neste período, nada melhor do que o contato com a mãe e familiares próximos, tendo em vista que a criança ao vir para o mundo externo, já reconhece os sons emitidos durante sua estadia no corpo materno, portanto reconhece as pessoas pelo som de suas vozes.

Porém, muitos bebês são praticamente obrigados a quebrar esse vínculo com as pessoas mais próximas, visto que a necessidade de sobreviver faz com que os pais precisem deixar seus filhos sob os cuidados de instituições de ensino.

Refletindo sobre o que foi dito até então, o bebê, desde o nascimento passa por inúmeras mudanças que exigem um grande esforço: é retirado e colocado em um ambiente totalmente estranho ao nascer, tem que se adaptar, e como se não bastasse, muitos precisam frequentar a escola desde muito cedo. Toda essa mudança é difícil aos pequenos, que sem entender têm que passar por outro período de adaptação, que consiste em estabelecer vínculos com pessoas desconhecidas; acostumar-se com o novo ambiente; com os novos barulhos e principalmente se separar de quem cuidou deles até então (ASSIS, 2003).

É válido pensar que, assim como é difícil para eles, os pais também sofrem com esse afastamento, é complicado para eles pensarem que seu filho, está sob cuidado de pessoas desconhecidas.

É quase impossível decifrar o que passa pela cabeça deles ao deixar seu bebê na escola, ou seja, um misto de sensações difíceis de serem decifradas deve invadir seu pensamento. A melhor maneira para amenizar essa situação é a escola propiciar a eles espaço para que tenham acesso ao que acontece na instituição e entendam qual é a proposta da escola e como é realizado o trabalho pelos professores para que sintam confiança ao deixar seus filhos na escola. É importante, segundo Delval (1998, p.47), que os pais entendam que a instituição deve preparar

a criança para o futuro e não fazer com que o indivíduo se acostume com as rotinas da escola.

Diante de tal contexto, o professor deve estar apto para acolher, amar e respeitar essas crianças, tendo em vista que o seu papel enquanto educador e responsável pela formação das mesmas são diferentes dos papéis exercido pela mãe e demais membros da família, pois, enquanto a função da família se limita à cuidados físicos, de higiene, o professor deve se preocupar com o desenvolvimento humano e propiciar um ambiente que contribua para que ele de fato aconteça (PAIM, 2003).

Dessa forma, o entendimento por parte do professor sobre o desenvolvimento humano e de como organizar o ambiente para o acolhimento das crianças, irá favorecer condução do trabalho em sala de aula, portanto, com o intuito de contribuir para com os professores que se dedicam a trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, seguiremos apresentando algumas atividades pedagógicas que são de suma importância para o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

#### **4.2 Sugestões de atividades para crianças de 0 a 3 anos**

Para que as propostas de atividades voltadas às crianças de 0 a 3 anos sejam abordadas neste trabalho procuraremos discuti-las de forma a explicá-las por idades (de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos, de 2 a 3 anos), tendo em vista que de acordo com a faixa etária de cada criança há uma necessidade específica a ser desenvolvida. Assim, seguiremos apontando algumas propostas pedagógicas sugeridas por Aranha (1993), Mantoan (2003) Paim (2003), que também se dedicaram ao trabalho com essa faixa etária.

Deste modo, para iniciarmos as sugestões de atividades é válido ressaltar alguns recursos que segundo Paim (2003, p.75-76) são importantes para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, assim sendo, abaixo segue uma lista de recursos a serem contemplados em sala de aula de crianças pequenas:

A decoração é importante, é desejável que seja divertida estética, mas não infantilizada. Os pequeninos não precisam de nada distinto da vida, porque além de estarem aprendendo a conhecê-la, precisam saber alcançar o que a vida lhes oferece [...].

A higiene do ambiente é fundamental sem conter exageros ou paranóias.

Quatro espaços são fundamentais: um lugar para brincar, repousar, alimentar-se higienizar-se. Esses locais precisam ser organizados e seguros para que crianças possam movimentar-se e tocar-se.

No lugar do brincar, são necessárias cestas ou caixas para guardar os materiais que devem ser selecionados de acordo com o objetivo estimulador da educadora.

Os brinquedos não precisam ser tão bonitos do ponto de vista adulto, mas práticos para a experimentação [...] (PAIM, 2003, p.75-76).

Tendo em vista que os conceitos acima são relevantes para o trabalho com as crianças pequenas, e necessários para que o desenvolvimento das atividades aconteça, é conveniente que o professor contemple estes aspectos em sala de aula, de modo que, propicie aos pequenos um ambiente seguro e propostas de atividades adequadas que possibilitem o desenvolvimento tanto físico, como intelectual, afetivo e social da criança.

No que diz respeito às atividades voltadas para bebês de 0 a 1 ano, devemos lembrar que desde o nascimento até por volta dos quatro meses de idade a criança não está apta a frequentar uma instituição de ensino, portanto é direito da criança e instituído pela lei nº 8.876 de novembro de 1999 que a mesma deve ficar com a mãe.

E como já citado no decorrer deste trabalho os bebês recém-nascidos, aprenderão a amar, reconhecer o mundo, e se adaptarem a esse novo ambiente, portanto, neste momento, cabe à família por meio dos cuidados na hora da troca, de alimentar, do banho, estabelecer os primeiros laços de relação com a criança.

Dos quatro meses em diante muitas crianças passam a frequentar os ambientes escolares, entendemos que os cuidados estabelecidos pela família na hora da troca, de alimentar, do banho devem e precisam ser ressaltados no ambiente escolar e enfatizados juntamente com propostas adequadas a sua idade. Contudo, a fim de contribuir para o trabalho com crianças de 0 a 1 ano, seguem algumas propostas de atividades a serem contempladas na compreensão de Paim (2003 p. 76-77):

Um espelho é fundamental. Jogos no espelho proporcionam múltiplas construções. A auto-identificação não é imediata, mas se constrói gradativamente, à medida que as imagens refletidas nele se movem, transpõe-se, convertem-se, transformam-se e muda de direção.

Fotografias ou gravuras bonitas colocadas pelo chão servem para estimular a locomoção, ampliar o vocabulário e enriquecer as experiências.

O espaço para alimentar-se pode estar integrado ao brincar desde que cada criança tenha bem presente que naquele momento, não será o de brincar e sim o de alimentar.

O esconder deve ser constante, como por exemplo, esconder o rosto embaixo da fralda, ou toalha, atrás de outra pessoa, ou parte de um objeto de agrado da criança.

As diferentes posições que consegue colocar seu corpo, as diversas maneiras de deslocá-los, a possibilidade de buscar o que deseja num espaço próximo, as múltiplas formas de coordenar seus esquemas de ação e intencionalidade permitem a elaboração de um novo campo espacial.

É o grande momento de explorar os mais diversos tipos de deslocamento (PAIM, 2003, p.76-77)

O ambiente organizado deve contemplar materiais que possibilitam aos pequenos: a pegar, por na boca, explorar sem perigo de vir a se machucar, pois pensando na criança pequena, como já foi descrito na segunda seção deste trabalho, seu primeiro contato com o mundo material é por meio dos reflexos inatos, principalmente pelo ato de sugar, portanto seu modo mais seguro de conhecer os objetos é por meio do paladar (MANTOAN, 2003).

Deste modo, de acordo com Mantoan (2003), é importante disponibilizar brinquedos seguros, que não possam ser engolidos ou colocados nas vias nasais ou até mesmo no ouvido. Deve se contemplar materiais diversificados no que diz respeito a cores, formas, texturas, odores, sons para que as crianças possam vivenciar experiências novas.

Quando falamos em materiais diversificados é importante salientar que as crianças precisam explorá-los, manuseá-los, no caso dos bebês, segundo Mantoan (2003, p.104-105) eles gostam de:

[...] passar a mão no rosto, nos cabelos, nas mãos das pessoas tentando pegar-lhe os dedos;  
Mexer em objetos pequenos, tais com carretéis de linha, bichinhos de plásticos, borracha, caixinhas de papelão e tudo o quanto for coisa que chamam a atenção por serem coloridas e de fácil manuseio;  
Ficar de bruços, rodeado de coisas que eles possam pegar; cheirar; morder; puxar, bater, jogar;  
Amassar papeis de todo o tipo, especialmente os que fazem barulhos;  
Bater panelas e tampas, bumbos, latas e colher de pau;  
Brincar com todo o objeto que afunda, flutua, faz barulho, durante o banho (MANTOAN, 2003, p.104- 105).

Essas são apenas algumas sugestões do que os bebês gostam de fazer, além dessas existem inúmeras possibilidades para o trabalho com bebês até 1 ano de idade, cabe a equipe escolar ser criativo, imaginar e possibilitar novas experiências e vivências aos pequenos.

Com relação às atividades voltadas às crianças de 1 a 2 anos, podemos dizer que as mesmas precisam continuar explorando, manuseando os objetos tendo em vista que este é o momento em que elas começarão a distinguir os fatos do mundo externo, ainda que por meio da experiência sensorial (PAIM, 2003, p.79). Entretanto, precisam de atividades que contemplem inúmeras possibilidades de reconhecer e distinguir o mundo externo. Para Aranha (1993, p.24), seguem algumas sugestões de atividades para essa faixa etária:

Estimular a criança a bater um objeto contra o outro, percebendo o som;  
Cantar para as crianças músicas simples de compasso binário, batendo palmas e estimulando-as a sentir o ritmo;  
Colocar no chão, caixas com tampas para as crianças tamparem e destamparem;  
Colocar ao alcance das crianças, cestas ou caixotes de papelão, com quinquilharias que as estimulem aos movimentos de escolher, tirar, explorar, guardar novamente ou trocar (ARANHA, 1993, p.24).

Essas são ótimas opções para o trabalho com crianças entre 1 a 2 anos, desde que o educador, responsável pelo seu desenvolvimento, se disponha a atender algumas divergências entre as crianças, que possam ocorrer durante as brincadeiras.

É preciso também que as atividades que envolvam o corpo e o movimento estejam presentes, visto que de 1 a 2 anos as crianças estão aprendendo a andar, não possuem ainda o equilíbrio definido de seu próprio corpo e não tem claro para que serve cada parte do mesmo.

Além disso, é importante neste momento que o professor conte histórias curtas, disponibilize livros para que as crianças possam manusear, conversem muito com os pequenos, pois o final do primeiro ano de idade e início do segundo é marcado pelo surgimento da fala e nada melhor do que a interação e socialização para ajudá-la no aprendizado da linguagem oral.

Com relação às atividades para crianças de 2 a 3 anos de idade, como já explicado no decorrer deste trabalho, elas passam a descobrir a função simbólica dos objetos e conseqüentemente, começam a representá-los por suas semelhanças ou diferenças com os demais objetos do mundo físico. Assim o que antes era um simples paninho na brincadeira das crianças pode se transformar em uma boneca, carrinho, de acordo com sua imaginação, pois já possuem uma construção mental do objeto.

Portanto, jogos que envolvam imaginação, tais como: o faz- de- conta, brincar com bonecas, carrinhos, brincar de médico, de ficar doente, de fazer comidinha, é essencial para o desenvolvimento nesta faixa-etária (MANTOAN, 2003).

Uma ótima opção também é a caixa de contar histórias, na qual o professor pode utilizar inúmeros recursos para atrair a atenção dos alunos, despertar o interesse dos mesmos, além de que, por meio dela, pode possibilitar imaginação e o desejo de descobrir o que tem dentro da caixa (PAIM, 2003).

Toda e qualquer experimentação deve fazer parte da rotina de crianças entre os 2 a 3 anos, nas palavras de Paim (2003, p.90):

[...] qualquer experimentação é válida, desde que se recrie o espaço, com elementos e relações que lhe são necessários. A criança gosta de brincar de faz de conta e está em idade especialmente lúdica e marcada pela curiosidade e fantasia, que se confundem com a realidade. Às vezes cria seu próprio companheiro imaginário, fruto dessa fantasia e de seu próprio imaginário.

Daí, a necessidade do professor dispor de sua imaginação e criar um ambiente capaz de favorecer essas experimentações, de modo que ele venha

interagir com as crianças e revelar que todo o adulto também possui escondido dentro de si um pouco de criança.

Num sentido mais amplo, pensando na faixa etária de 0 a 3 anos, deve-se criar, recriar, imaginar, brincar e propiciar experiências capazes de estimular o conhecimento dos pequeninos. Para que isso seja contemplado no ambiente escolar depende não somente dos materiais pedagógicos disponíveis na escola, mas sim da dedicação, do amor, da busca pelo conhecimento por parte do professor sobre desenvolvimento dos pequenos.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste trabalho, buscamos investigar a importância da qualidade das interações entre professor e alunos de 0 a 3 anos, tendo em vista que observando o trabalho de algumas professoras, pudemos perceber a grande diferença no modo de se encaminhar as atividades com crianças nesta faixa etária e foi nesse momento que nos propusemos a estudar as interações entre professores e crianças pequenas, buscando elucidar a importância de que tais interações sejam realizadas de modo consciente e, fundamentado teoricamente.

Por essa razão seguimos a linha teórica de Jean Piaget, pois lendo estudos feitos por pesquisadores que também seguiram sua abordagem sobre o desenvolvimento da criança pequena, como Assiz (2003), Mantoan (2003), Paim (2003) entre outros abordados ao longo da discussão, pudemos perceber que a teoria piagetiana possibilita a compreensão das fases do desenvolvimento da criança pequena e favorece a elaboração de atividades adequadas a essa faixa etária, auxiliando assim a escolarização dessas crianças e uma interação entre professores e alunos fundamentada no respeito, no afeto e responsabilidade com o cuidar e o educar da criança pequena.

Entendemos então, que o objetivo proposto ao longo do trabalho, foi abordado por meio dos autores estudados e discutido de forma a instigar a compreensão do leitor e abrir novas possibilidades de pesquisas. Talvez, quem sabe, uma futura discussão a respeito de como os aspectos familiares interferem nas relações entre professores e alunos de 0 a 3 anos, ou como os professores devem lidar com os problemas de indisciplina (birras, maus hábitos de convívio social), adquiridos no âmbito familiar com relação a faixa etária em questão, passam ser boas sugestões de novos temas ou projetos de pesquisa.

## 6 - Referências:

ARANHA, Lucia Maria. Estimulação indireta. In: **Desenvolvimento infantil na creche**. São Paulo: 2ª ed. Loyola, 2002 p.17- 27.

ASSIS, Mantovani Orly. A educação infantil e seus objetivos: algumas considerações. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.15-22.

———. A educação infantil e o desenvolvimento da função simbólica. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.42-69.

———. Inteligência, vida social e afetividade. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.155-162.

ASSIS, Mantovani Orly; MANTOAN, Teresa Maria Egler. Construção das estruturas da inteligência na criança. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.23-30.

BENHOSSE, Ana Claudia. **O legado de Friedrich Froebel para a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 11 mar. 2012.

———. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**, v.01, Brasília: MEC/SEF, 1998.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

———. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

———. Ministério da justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 11 mar 2012.

———. Ministério da Previdência e Assistência Social. Ed. Extra, Nov, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9876.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9876.htm). Acesso em: 12 mar. 2012.

CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. Comciência (Unicampi) v.1, p. 1/ 120-4, 2010

CÔRREA, C. Bianca. A educação infantil. In: **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB**. São Paulo. 2ªed. Xamã, 2007, p.14-30.

DELVAL, Juan; NEVES, Affonso Beatriz. A função do ensino. In: **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre. Ed. Artes médicas, 1998, p.15-29.

———. A função de uma nova escola. In: **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre. Ed. Artes médicas, 1998, p.43-63.

FREITAS, L. B. Lia. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. In: **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Porto Alegre, 2005, Vol. 21 n. 2, p. 197-205.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. O nível sensório motor. In: **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro. 3ªEd. difel, 2007, p.11-31

———. A vida da criança na creche, desenvolvimento psicomotor e necessidades afetivas, desenvolvimento das atividades intelectuais da criança ao nível da creche. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.31- 41.

MACHADO, G. C. Maria; PASCHOAI, D. Jaqueline. A história da educação infantil no Brasil: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

MANTOAN, Eglér, Teresa Maria. Promovendo o desenvolvimento infantil uma contribuição aos que se dedicam à educação de crianças de 0 á 6 anos.In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.97-119.

MARCELINO, A.C. Eliane. O jardim de infância anexo à escola normal de são Paulo: análise do modelo didático-pedagógico. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004.

NUNES, G. Deise. Educação infantil e mundo político. In: **Revista Katál. Florianópolis** v. 12 n. 1 p. 86-93 jan./ jun. 2009

PAIM, Coelho, Neiva. O conceber, o nascer e o permanecer. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**, Campinas, SP, 2003, p.70-96.

PAPALIA, Diane. Introdução: questões e teorias no desenvolvimento da criança. In: **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo: ed. Mcgraw-hill do Brasil, 1981, p. 01- 44.

———. O desenvolvimento intelectual do bebe. In: **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo: ed. Mcgraw-hill do Brasil, 1981, p. 137- 170.