

AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO.

JOSÉ MILTON DE LIMA,
MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA,
THAIS DUARTE,
LARISSA APARECIDA TRINDADE DOS SANTOS.
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP,
Campus de Presidente Prudente – São Paulo – Brasil.
miltonlima@fct.unesp.br.

Agência Financiadora: Programa Núcleo de Ensino da UNESP.

Introdução e fundamentação teórica.

A Educação Infantil no Brasil registra muitos avanços nos últimos vinte anos e diversos fatores contribuíram para isto, além das lutas sociais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A ampliação dos direitos das crianças pequenas à educação e à Educação Infantil que alcançou o *status* de modalidade na Educação Básica foram importantes passos, no entanto, as lutas não cessam e projetam-se em aprimorar a qualidade do atendimento às crianças. Com vistas ao paradigma de qualidade em educação, a presente investigação é fruto da profícua crença na Educação Infantil e na sua importância para a constituição dos sujeitos que a frequentam; posição esta compartilhada por diversas vertentes teóricas, entre outras, a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância.

O grupo de pesquisadores acredita que a construção de projetos pedagógicos para a Educação Infantil deve ser pautada no respeito à infância e às suas culturas. Frente a isso, o caminho vislumbrado pela equipe é o de formação em contexto, no local onde ocorrem os desafios da prática educativa, contemplando professoras da infância e, também, discentes universitários que precisam se constituir mediante a compreensão de concepções de infância e de educação que ultrapassem visões naturalistas ou comportamentalistas. Para tanto, além da formação de profissionais para essa tarefa, faz-se necessário conhecer, organizar e equipar, igualmente, os espaços físicos de forma a serem funcionais. O conceito de qualidade assumido apóia-se no Documento “indicadores da qualidade na Educação Infantil” do Ministério da Educação e da Cultura - MEC - (BRASIL, 2009), cuja definição do termo depende de muitos fatores: quantidade, qualidade e adequação dos materiais; múltiplas linguagens e experiências diversas; interações sociais; respeito mútuo; alimentação; higiene; segurança; espaços; mobiliários; formação de professores.

Venguer (1986, p.23-36) destaca que a Educação Infantil pode oferecer às crianças condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento humano. Esclarece, o autor, que a criança ao nascer, recebe uma estrutura e funções do organismo, como heranças de seus antecessores. Portanto, ainda, o cérebro humano que, dependendo das condições de vida e de educação, é capaz de se converter no órgão responsável pela atividade psíquica própria do homem. O desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores depende das mediações e, em especial da comunicação sistemática e das condições objetivas oferecidas, propiciando os meios para que a criança incorpore a experiência social, desenvolva as suas qualidades psíquicas e a sua personalidade.

As influências educativas, segundo Lima (2008), no entanto, não podem sobrecarregar a criança e necessitam ser dosadas e variadas. A perspectiva desse projeto, portanto, é a de contemplar múltiplas linguagens, entre outras, as interações sociais, a brincadeira, as atividades lúdico-expressivas e o jogo, considerando que tais meios são indicados por diferentes vertentes teóricas (Fröebel, Wallon, Bruner, Piaget, Vygotsky, Sarmento) como fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Segundo Elkonin (Apud DAVIDOV e SHUARE, 1987), o adulto para exercer o papel de mediador na educação da criança necessita conhecer as forças que impulsionam o seu desenvolvimento humano. O desenvolvimento multilateral e completo da criança pressupõe a plena utilização de sua capacidade no limite de cada período. Conhecendo a periodização do desenvolvimento psíquico, pode-se organizar um sistema educacional capaz de intervir positivamente na sucessão dos diferentes períodos. A confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica possibilita ação educativa eficaz e intencional. Todavia, não se pode esquecer que as expectativas dos adultos e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais determinam diferentes atividades, nas quais as crianças se inserem e que caracterizam os diversos períodos de desenvolvimento.

No decorrer dos períodos de desenvolvimento, aparecem diferentes interesses e necessidades que impulsionam as crianças para a realização de determinadas atividades. Dentre as diversas de atividades, algumas, em especial, se sobressaem e são denominadas de atividade principal. Segundo Leontiev (apud VYGOTSKY et al., 1988, p.122), a cada etapa do desenvolvimento infantil, tendo em vista as determinações histórico-sociais, as atividades principais promovem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade infantil e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. No período do nascimento até o final do período pré-escolar, Elkonin (apud DAVIDOV e SHUARE, 1987) apresenta três tipos de atividades principais que são: a relação emocional da criança com o adulto, a atividade com o objeto e a brincadeira ou jogo de papéis.

O período que se estende do nascimento até a entrada da criança na escola, corresponde à etapa em que se formam os conhecimentos, habilidades e qualidades psíquicas mais gerais e fundamentais para a vida em sociedade: aquisição da linguagem, ação sobre os objetos, percepção, pensamento, memória, imaginação, concentração, orientação espaço-temporal, domínio da vontade, socialização e desenvolvimento da motricidade. A ação intencional do adulto, nesse período, adquire uma importância fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por forças internas, mas pela influência das relações sociais. Para tanto, é essencial repensar a periodização pedagógica, tendo em vista a consecução de um desenvolvimento psíquico completo e multilateral da criança, que leve em consideração as condições de vida e educação nas quais a criança está inserida, as características gerais dos períodos de desenvolvimento e as particularidades individuais de desenvolvimento inerentes à infância e a cada criança.

Ao pensarmos sobre a infância e a educação das crianças, os estudos e pesquisas da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004), também, revelam as crianças como atores sociais, pertencentes a um grupo social que tem identidade e cultura não reduzidas totalmente às culturas dos adultos. Esta relativa autonomia das crianças frente aos adultos é a questão fundamental que orienta os estudos das culturas da infância. Para Sarmiento (2004, p. 21), as formas culturais da infância firmam-se e se desenvolvem nos modos específicos das crianças de se relacionarem com a produção cultural, com os adultos e com os coetâneos. Alerta o autor, que esse pressuposto, não desconsidera os fatores psicológicos e as dimensões cognitivas das crianças. As culturas da infância, portanto, expressam o modo de ser da criança no contexto histórico onde está inserida, todavia, distinguem-se das culturas adultas, pois imprimem formas próprias de compreensão e representação do mundo. Conclui o autor que os quatro eixos caracterizadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração constituem-se num desafio científico aos professores e investigadores da Educação Infantil.

O trabalho pedagógico, portanto, nas instituições de Educação Infantil não pode ficar restrito, só à oralidade, à escrita e aos conceitos matemáticos, apesar da inegável importância destas áreas, não são, no entanto, as únicas formas de conhecimento, compreensão, interpretação e produção de conhecimentos. A criança desde que nasce está rodeada por linguagens verbais e não verbais: a linguagem oral, escrita, gráfica, tátil, auditiva, olfativa,

gustativa, artística, motora e que podem ser percebidas por diferentes órgãos dos sentidos. Por meio dessas linguagens, olhamos, agimos e nos tornamos conscientes de nós mesmos e da realidade circundante.

Objetivos

O projeto estabelece como objetivos centrais colaborar na melhoria da qualidade de educação das crianças; realizar processos de intervenção, visando à formação profissional dos professores e funcionários envolvidos, promover uma pesquisa de caráter interdisciplinar, produzir materiais didático-pedagógicos que sirvam de suporte para as práticas educativas de professores de Educação Infantil norteadas pelo referencial teórico-metodológico adotado.

Outro importante objetivo é o aprofundamento teórico que permite ampliar o domínio da Teoria Histórico Cultural e da Sociologia da Infância como principais referenciais teóricos que orientam as finalidades e ações do Projeto. Os referenciais teóricos citados subsidiam os seminários e as discussões coletivas dos principais conceitos que norteiam a prática educativa, na qual participam a equipe do projeto. As leituras e observações, por sua vez, permitem ao grupo compreender a brincadeira, o jogo, a fantasia, as atividades lúdico-expressivas, o movimento, as interações sociais como eixos das culturas da infância e conteúdos privilegiados e indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Tudo está sendo possível graças à participação ativa nas instituições e ao trabalho coletivo e processual de formação inicial e continuada, que visam ao domínio de conhecimentos pelos Coordenadores, discentes da UNESP e professores da infância nos temas trabalhados.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia orientadora é a pesquisa-ação. Para Barbier (2004, p. 15), esse tipo de pesquisa conduz o pesquisador: a descobrir “todos os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. Para emprestar sentido às formas de socialidade encontradas e para partilhá-las e discutí-la [...]”.

Essa compreensão da metodologia impulsiona-nos a fazer emprego da pesquisa-ação com acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos; isso permite (re) conhecer os sujeitos e construir parcerias práticas possíveis; tendo como instrumento a atuação coletiva e a observação participante. Dezin (apud LÜDKE, 1986) descreve a atuação de um observador participante como aquela que combina entrevista, questionário e participação direta. O autor compreende que os compromissos do observador são:

[...] O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE et al, 1986, p. 29).

Nesta perspectiva e de acordo Barbier (2004), objetiva-se comprometer todos os envolvidos, buscando contar com a participação da maioria, em todas as dimensões: na definição da problemática, alternativas possíveis, nos questionamentos e atividades de estudo, na metodologia e na participação coletiva e solidária nas intervenções. Além de reuniões de esclarecimentos e busca de um contrato para a realização da pesquisa coletiva, foram realizadas visitas nas escolas do município. A partir daí foram coletadas as primeiras análises sobre o espaço e sua funcionalidade. Concomitante a isso, iniciamos as discussões com professores, nos seminários, para aderência ao projeto, discussão de concepções e aplicação de questionários.

O registro do diagnóstico foi desenvolvido pelo grupo de pesquisadores, alunos bolsistas, colaboradores e pelos profissionais de cada instituição. Como fruto dessas “coletas”

de informações, montamos arquivos com imagens digitais, fotografias e banco de dados contemplando tabulações dos questionários respondidos pelos profissionais.

Periodicamente todos envolvidos, na pesquisa, encontram-se para discussão e aprofundamento teórico, nessa atividade, os textos são pré-estabelecidos com antecedência pelo grupo e têm como finalidade ampliar as concepções sobre infância, educação e aprendizagem e fundamentar as práticas educativas, tanto dos profissionais de educação como dos discentes bolsistas e colaboradores envolvidos no projeto.

Considerações Finais

De acordo com o Documento do MEC: “Indicadores da qualidade na educação infantil” são cinco os aspectos estruturadores do diagnóstico sobre a qualidade (BRASIL, 2009). O primeiro ponto toma como pressuposto os direitos humanos fundamentais ao homem; o segundo a importância de se considerar e valorizar as diferenças de gênero, etnia, religião, cultura, e inclusão de pessoas com deficiência; o terceiro a fundamentação da concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos; o quarto ponto discute as finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal; e por último conhecer e considerar os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de Educação Infantil. Para além desses aspectos, o documento apresenta outros indicadores de qualidade, alertando para que esses não sirvam de comparação entre as instituições e também para a necessidade de se considerar as dimensões concretas e reais da instituição. O diagnóstico realizado pela equipe multiprofissional está em consonância com as idéias desse Documento do MEC, sobretudo o primeiro, terceiro e quinto ponto, muito embora este tenha sido publicado posteriormente ao início do projeto.

Dentre os instrumentos utilizados na pesquisa foi possível realizar visitas em todas as instituições para fazer diagnósticos; levantamento bibliográfico; aplicação de questionários e tabulação dos dados e iniciar as atividades de formação continuada.

A tabulação dos questionários respondidos pelos vinte e cinco profissionais, do município parceiro, indicou como suas maiores dificuldades: a inadequação do espaço físico (27,91%) e em segundo lugar a falta de materiais (23,26%).

Os educadores ao serem questionados sobre: “O que você entende por infância?” – responderam da seguinte forma: “*infância é um momento de brincar*” e também “*momento de aprendizagens para vida adulta*”, ambas as categorias com (29,79%) em relação à quantidade de sujeitos respondentes. No que se refere ao papel da Educação Infantil é compreendido como o de *desenvolver capacidades, habilidades, linguagem* (19,51%) e de *aprendizagem prazerosa* (19,51%). As respostas dadas à questão: “a quantidade de horas que brincam com suas crianças”, esclareceu que (36%) dos sujeitos brincam entre *56 e 69 minutos* em média por dia. Nessa questão, é importante ponderar que parte das crianças não permanece período integral na instituição.

Frente ao que foi realizado até o presente momento, destacamos que a investigação está em andamento, considerando as características da metodologia adotada. Todavia, temos ciência que, apesar da complexidade do projeto, torna-se um caminho bastante promissor no sentido de avançar na qualidade de educação oferecida às crianças e de buscar estreitar a relação entre o avanço teórico sobre o tema e a prática educativa. Além dos dados e conhecimentos relacionados à temática, a pesquisa assume o compromisso de colaborar nas transformações simultâneas da própria realidade estudada. Outras experiências, vivenciadas por membros da equipe, demonstram o grande desafio que é tentar alterar concepções históricas e cristalizadas que norteiam a prática educativa de professores e instituições de Educação Infantil na realidade brasileira, contudo, não se pode deixar de insistir e buscar caminhos que colaborem na melhoria do processo de formação das crianças.

Trabalhos em parceria, envolvendo universidade e instituições da Educação Básica são bastante complexos, pois estão cercados de expectativas, valores e ideologias de diversas naturezas. No que se referem às expectativas, os discentes que compõem a equipe da universidade, são mais voluntariosos e imediatistas, os professores, no entanto, são menos ansiosos e processam as informações de maneira mais lenta e gradual. Tais diferenças exigem tolerância e reconhecimento dos níveis de representações e de comprometimento de cada um com o projeto e seus temas. É preciso, nesse contexto, que, principalmente os coordenadores analisem as diversas situações e procurem ressaltar a importância do vínculo, da paciência e das diferenças que distinguem os dois grupos. Esses embates e os ajustes foram explicitados e trabalhados nos seminários e nas reuniões de planejamento e avaliação.

Quanto aos valores, observa-se certa divergência na forma de condução das situações lúdicas; os bolsistas, em razão da idade, fazem parte de uma geração que está mais próxima das crianças, portanto, são mais abertos, espontâneos, menos presos ao rigor das normas; os professores, por sua vez, são mais reguladores e mais rigorosos nas condutas das crianças. Conforme as atividades são realizadas em parceria, as posições são ressaltadas, discutidas e ambos ganham com o processo. Algumas professoras destacam que ao terem a oportunidade de observar o que acontece e ao compreenderem as características da atividade lúdica, assumiram um posicionamento menos exigente e rigoroso quanto às atitudes das crianças.

Por sua vez, os discentes aprendem que a prática educativa, quando contempla o lúdico, no contexto escolar, deve considerar aspectos referentes à organização da escola, isto é, à existência de horários, espaços, atividades, materiais que são compartilhados por todos e para tanto cada turma deve considerar e respeitar a outra nas suas necessidades. As relações interpessoais, por outro lado, precisam de investimentos e suportes para que assim se reduzam os níveis de tensão, ansiedade e conflitos.

As questões relativas ao trabalho em parceria da equipe universitária com a equipe escolar, todavia, estão em processo de solução, somente o tempo, a continuidade do trabalho, a ampliação do referencial teórico e do enriquecimento das experiências, poderão aprimorar o projeto e fazer avançar os resultados. A própria metodologia de pesquisa-ação aponta nessa direção, pois de acordo com Barbier (2004), certo grau de consenso no que se referem às concepções é indispensável para o alcance dos resultados.

A complexidade do contexto formal de educação exige que os sujeitos tenham projetos comuns, apoiados em paradigmas convergentes. Tal meta torna-se necessária para que assim despendam energias e aglutinem esforços, visando alcançar os objetivos assumidos junto ao contexto social onde estão inseridos, que em síntese, refletirá na melhoria da qualidade de educação para as crianças.

Mediante os pressupostos destacados, constatamos que observar e atender as crianças requer dos envolvidos uma sólida compreensão de infância, da criança e do processo de ensino-aprendizagem. O processo de formação é um aprendizado permanente que perpassa a (re) construção de olhares e concepções. É preciso aprender com cada uma das crianças, com cada uma das turmas e com cada pesquisador envolvido, num processo de interlocução que retrata condutas, concepções e comportamentos diferenciados e heterogêneos. Apesar da complexidade desse contexto, pontos comuns foram alcançados, ou seja, concluiu-se sobre a necessidade de se considerar no processo de formação das crianças os eixos das culturas da infância, isto é, a reiteração, a ludicidade, a fantasia do real e interatividade. As observações e os registros sistemáticos das atividades desenvolvidas nas instituições parcerias permitiram assumir esse pressuposto.

A realização de atividades lúdicas, apoiadas em enredos de livros infantis, permitiu trabalhar os jogos de construção, brincadeiras com circuitos, jogos de papéis, jogos de cooperação e esses por sua vez contemplaram e exercitaram diversas funções, sobretudo, a imaginação, a capacidade simbólica, o pensamento, a memória e a interação social.

Uma dessas práticas educativas foi realizada com o livro “O aniversário de Nita”, escrito por Lieve Baeten, da Editora Brinque-Book, que possibilitou desenvolver diversas linguagens.

Por intermédio das falas das crianças, observamos que a imaginação fluiu fortemente durante a atividade tanto de leitura como de construção. As crianças puderam vestir-se como cozinheiros, com toucas e aventais, higienizar suas mãos como se fossem cozinhar e de fato prepararam os quitutes de uma festa (bolinho de queijo, bolo de chocolate, brigadeiro, balas, rosquinhas, pizza, pastel) e, também, construíram presentinhos (coleiras para Téo não fugir mais, cobras, pratinho) tudo isso para comemorar o retorno do gato. Toda a produção foi realizada com massa de farinha de trigo colorida (laranja, verde, vermelha e azul).

A farinha utilizada para preparar a massa virou pó mágico e uns brincaram com os pares como se fizessem bruxarias. Ocorreram surpresas e encantamento quando a massa foi tingida e nesse momento as crianças puderam relacionar a cor com seus personagens prediletos (Sherek), ou mesmo ao observá-la no ar, ainda seca, refletindo diante dos raios solares que incidiam sobre a mesa. Outras crianças, ao verificarem, a água com corante laranja utilizada para colorir a massinha, relacionaram-na com a poção mágica sabor laranja que “Nita” havia comprado para seu gatinho de estimação. A capacidade simbólica foi explorada intensamente nessa atividade, mas isso não foi tudo, pois as crianças expressaram e compartilharam seus medos e tensões.

- *Tem cobra no pescoço dela, ela vai morrer enforcada!* Disse Alan, em tom de choro, enquanto observava a bruxa do livro com uma cobra enrolada no pescoço.

- *Abre o presente.* – Disse uma das crianças, à personagem, como se “Nita” estivesse diante dela ao receber os presentes das bruxas.

- *O cachorro pegou ele.* – Retrucou outra criança referindo-se ao gato que desaparecera. Esse pequeno, nesse momento, fez inferência a um cachorro que não existia na história, ou seja, trouxe um novo elemento ao enredo.

A massa mágica geradora de conteúdos como textura, cor, cheiro, sabor, analisada e categorizada; foi percebida e concebida num processo ativo e significativo no qual todas as crianças que ali estavam, experimentaram e vivenciaram o processo; construíram saberes e manipularam com suas mãos e mentes algo que lhes parecia distante. Mediante ao que foi relato, não compreender o que a criança traz para o mundo lúdico e o quanto esse espaço é rico para o desenvolvimento multilateral da criança é uma atitude que não se pode mais conceber nas instituições educacionais e nas práticas educativas dos professores da infância, considerando os prejuízos que tal opção pode provocar, na formação e no desenvolvimento da criança.

Segundo Lima (2005), equivocam-se os educadores que acreditam que a inserção da atividade lúdica, no contexto educacional, prescinde de estudo, formação e pesquisa. O grau de complexidade exigido pelo emprego desse tipo de atividade, como recurso pedagógico, requer uma formação inicial e continuada sólida sobre o tema. A brincadeira, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância, transforma-se num espaço de síntese de conhecimentos e informações, relações interpessoais, exercitação da imaginação, imitação de papéis sociais, aquisição e ampliação de competências, incorporação e (re) elaboração de sentimentos e valores, de vivência autônoma e criativa. Terminamos, pois, afirmando que manter acesa a chama da brincadeira ou do jogo, na trajetória escolar da criança, é assegurar a permanência da imaginação na vida adulta ou amparados em Drummond, diríamos que é preservar os poetas que se revelam nas crianças e que, infelizmente, o tempo se incumbem de aplacar. Todavia, é uma opção política ousada garantir que essa expressão cândida, que surge na meninice, permaneça mesmo com o senso crítico e a consciência com que a experiência da vida nos contempla. (Carlos Drummond de Andrade, apud MACHADO, 1998, p.52-53).

Resumo

Profissionais de educação têm despendido esforços para analisar e colaborar na melhoria da qualidade da Educação Infantil na realidade brasileira. Este projeto de pesquisa, financiado pelo Programa do Núcleo de Ensino da UNESP, assume também essa meta de avanço na

qualidade da Educação Infantil e é resultante de uma parceria entre a FCT/UNESP de Presidente Prudente e a Secretaria de Educação do Município de Álvares Machado, SP. Tem como suporte a Teoria Histórico Cultural e a Sociologia da Infância, pois essas duas correntes teóricas concebem a infância com características e identidades próprias e as crianças como sujeitos interpretativos e criativos, cujo direito à educação está diretamente relacionado à participação, à comunicação e à busca de sentido. As crianças para avançar no seu desenvolvimento necessitam de propostas educativas que contemplem os seus interesses e necessidades, destaque para as atividades lúdicas, fantasia e interação social. Todavia, o que se constata na realidade é que práticas educativas não consideram esses pressupostos e a criança acaba sofrendo as conseqüências dessa discrepância entre teoria e prática. Em função dessa complexa tarefa de transformação da realidade, a metodologia que orienta a investigação é a pesquisa-ação. Até o presente momento, já foram realizados diagnósticos sobre concepções de educação, infância, criança que orientam as práticas dos professores; além do reconhecimento da estrutura física e material. Está em andamento o processo de formação dos participantes em seminários quinzenais; visando à busca de um nível de consenso conceitual e procedimental que possibilite parceria e comprometimento com a investigação. Nesta perspectiva, busca-se envolver os professores, em todas as dimensões: na definição da problemática e das necessidades, nos questionamentos, atividades de estudo e metodologia do projeto. Uma vez por semana os participantes, tanto da universidade como das instituições parceiras, realizam intervenções conjuntas junto às crianças, buscando concretizar os objetivos da investigação.

Palavras-chave: Infância, Educação, Formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Lucie Didio (trad.). Brasília: Líber Livro Editora, 2004, p.157.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009, 64 p.
- DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.
- LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.
- LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo; Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- _____. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. *Perspectivas para Educação Infantil*. Araraquara: JM Editora, 2005
- LÜDKE, N. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. M. *A Poética do Brincar*. São Paulo: Loyola, 1998
- VENGUER, L. *Temas de Psicología Pre-escolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. J. Sarmento e A. B. Cerisara, Crianças e Miúdos. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004.

José Milton de Lima - Rua Dr. José Fóz, Nº 2786- Vila Formosa- Cep- 19050-000- Presidente Prudente- S.P- Fone: (18) 3903-4402 (18) 3229-5345- Ramal 5533- e-mail: miltonlima@fct.unesp.br.