

**Título: O PROBLEMA DA LEITURA E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROSPECÇÕES FREIREANAS**

Autores: Thiago Valim Oliveira - Mestrando pelo PPGE UNINOVE
thiagovalim.oliver@hotmail.com

Prof. Dra. Mônica de Ávila Todaro – Orientadora
mavilatodaro@uninove.br

Modalidade: Comunicação Científica

Resumo

O presente texto aborda a questão do problema da leitura e as ações que são realizadas na Educação Infantil que buscam sanar previamente esta defasagem por meio de práticas de escolarização precoce, que muitas vezes cerceia a criança de vivenciar o seu tempo de infância a fim de prepará-la para ser um bom leitor e, conseqüentemente, ter êxito na sua carreira escolar e acadêmica.

Assim, faz-se uma análise desse tipo de intervenção pedagógica à luz de teorias elaboradas por Paulo Freire concernentes ao ato de ler, sendo que este autor enfatiza que a "leitura de mundo", isto é, esse olhar atento e crítico sobre a realidade, precede a leitura da palavra.

Desta forma, percebe-se que a leitura vai muito além do processo mecânico de (de) codificação da escrita, como muitas vezes é ensinado. Leem-se imagens, desenhos, símbolos, expressões, sentimentos e tudo aquilo que pode ser sentido, protagonizando o corpo inteiro como "corpo consciente" nas palavras de Freire, que usa todos órgãos sensoriais em experiências reais de ser e estar no mundo em processos dialógicos, que se encaminham pelas vias internas e externas ao indivíduo. E é justamente em favor desse tipo de "preparação" que argumentamos como sendo o mais adequado, por permitir que essa leitura de mundo se dê por múltiplas formas, inclusive o brincar.

Palavras-chave: Paulo Freire - Educação Infantil - Leitura.

Problema:

Um dos problemas mais latentes que tem assolado o nosso sistema escolar é a dificuldade que os alunos apresentam na leitura. Em relação a isso, muitas iniciativas têm sido tomadas, eferve o discurso acadêmico sobre o tema, todavia o problema do analfabetismo funcional, isto é, a incapacidade de compreender um texto lido ainda se mostra crônica no interior das nossas salas de aula.

Por causa disso, várias atitudes têm sido (re) tomadas no sentido de expurgar essa maléfica incongruência que entrava o avanço da escolarização do indivíduo nos níveis mais elevados.

Dentre essas ações (re) tomadas, destacamos a prática da escolarização precoce na Educação Infantil, isto é, o adiantamento de conteúdos que a criança só aprenderia no Ensino Fundamental, principalmente os concernentes à alfabetização, com a pretensão de preparar a criança para os seus estudos subsequentes. Neste sentido, a ênfase recai sobre o processo mecânico de decodificação e codificação da escrita, por meio de um ensino alheio à realidade da criança, estereotipado e pouco significativo para a mesma.

No bojo da problemática, tendo em vista a criança, suas singularidades e seu tempo de vida, levanta-se a seguinte questão: como propiciar uma riqueza de experiências e vivências que dêem um sólido embasamento que consubstancie o processo de leitura da criança pequena, não apenas em relação às tipologias gráficas, mas também em relação a uma leitura mais ampla da realidade circunscrite?

Objetivos:

(Re) pensar possibilidades de propostas para desenvolver as capacidades leitoras da criança pequena na Educação Infantil, analisando as contribuições que Paulo Freire desenvolveu sobre a temática em questão, visando à formação de leitores sensíveis e críticos, que vivem plenamente a sua infância, tendo maior possibilidade de ser um leitor mais competente das linguagens verbais e não verbais.

Metodologia:

A metodologia pautar-se-á nas ambiências qualitativas, por meio de uma revisão bibliográfica dos pressupostos de Paulo Reglus Neves Freire.

Esboço de fundamentação teórica

Segundo as premissas teóricas da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1970), a criança da Educação Infantil (4-5 anos) possui um pensamento pré-operatório. Por causa disso, o seu nível de abstração ainda não está totalmente maduro para lidar com determinados signos, especialmente quanto estão desconexos da sua realidade e sem relação exequível entre si (por exemplo: Avião, Elefante, Igreja, Ovo, Urso, ...), como se vê em tarefas dadas a pequenos aprendizes em muitas escolas da infância.

Se pensarmos na formação do futuro leitor, esse tipo de estratégia queda ao fracasso e favorece a continuidade do quadro alarmante da dificuldade leitora presente em nossas escolas.

Por causa disso, trazemos a proposta do educador pernambucano Paulo Freire que, por meio da sua proposta de uma Educação Popular, que se entrelaça nas entranhas e coaduna veementemente com a Pedagogia da Infância (NOGUEIRA e VIEIRA, 2013), pode nos guiar a outras sendas, permitindo uma outra visão sobre a leitura calcada na prerrogativa de partir daquilo que o educando já sabe, do seu contexto imediato, do seu mundo particular de onde brotam medos e alegrias, ilusões e fantasias.

Paulo Freire (2000) defende que o ato de ler ultrapassa astronomicamente a ação mecânica, como muitas vezes é ensinado na escola. Para o educador, a leitura se inicia junto com a vida, se alimenta de todos os sentidos. Ele chama essa leitura de "*leitura de mundo*" e afirma que ela precede a "*leitura da palavra*". No entanto, essa capacidade de "ler o mundo" tem que ser aperfeiçoada e essa é uma das tarefas da escola. Afinal, para o pensador, o que nos torna humanos é a capacidade de reconhecer que precisamos aprender; que somos seres incompletos, inacabados e buscamos sempre a nossa vocação ontológica que é a de ser mais.

Ora, o aprendizado da leitura como percepção ampla da realidade ocorre desde a nascimento do indivíduo, a partir dos múltiplos processos bio-psico-sócio-culturais que vivencia, não sendo uma capacidade meramente inata, mas cultural, que se alia à leitura da palavra. Desse jeito, apenas os processos mecânicos (de) codificadores não dão conta de estabelecer a comunicação entre o emissor e o receptor. Faz-se necessária a compreensão de vários outros aspectos contextuais que muitas vezes nem estão grafados. Logo, são requeridas capacidades características de um desenvolvimento mais amplo, global, que por sinal, implicitamente, está se diluindo em favor de uma pedagogia produtivista (SAVIANI, 2005) desde a/e na infância.

Essa requisição produtivista macula os ideais da modernidade que, segundo Ariès (1978) construiu o conceito de infância especialmente a partir do Renascimento, com vertiginosa ascensão no Iluminismo, gerando vários eventos históricos que culminaram na garantia de direitos básicos, como os contidos na legislação brasileira sobre a infância e adolescência - o ECA - Lei 8069 de 1990, tais como "*direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária*" (BRASIL, 1990, p.1).

No bojo desses direitos, a educação possui lugar privilegiado, especialmente no que se refere às questões relacionadas ao ler e ao escrever. Tendo em vista o grande déficit que o Brasil apresenta no desenvolvimento destas áreas, várias ações tanto políticas, quanto pedagógicas têm sido adotadas. Dentre elas (em contra-posição ao desenvolvimento integral, que é muito mais importante para a

formação do leitor), a tentativa de escolarização precoce das crianças desde a Educação Infantil.

Acreditava-se que quanto mais cedo a criança aprendesse a ler e escrever, melhor seria o seu desempenho escolar. Essa ideologia partiu de uma premissa compensatória, mas também encontrou eco com as propostas desenvolvimentistas e neoliberalistas da segunda metade do século XX (KUHLMANN, 2000). O panorama histórico somou com as ambiências da profissionalização docente, que se dedicava quase que exclusivamente à preparação de profissionais para o Ensino Fundamental que, ao se depararem com uma classe de infantes, colocavam em prática os saberes oriundos da sua formação.

Tudo isso foi gerando uma "*cultura escolarizada*" nas escolas da infância. A própria concepção de pré-escola (pré = preparação) ainda carrega este estigma. Somando ao inventário, há a desvalorização duplicada do professor de Educação Infantil (que pertence a uma classe desvalorizada - a dos professores - em uma categoria também desvalorizada dentro dessa mesma classe - a categoria de ser professor (a) de Educação Infantil - a "tia"), levando muitos docentes a "*dar aula*", visto que se deixam levar pelo discurso de que: "*sou professor, me formei pra dar aula e não ficar brincando!*".

Todavia, essa tentativa de escolarização precoce, que recai acentuadamente na alfabetização dos infantes favorece apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno. E não se lê APENAS com a mente. Também, essa não é a proposta normativa da Educação Nacional. Segundo a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Neste sentido, do desenvolvimento integral, reverbera como possibilidade fundante de uma prática estruturante a organização do trabalho pedagógico a partir do que Paulo Freire chama de "*leitura de mundo*", que traz o condão da possibilidade de nos enviesar na senda da formação de bons leitores.

A "*leitura de mundo*" parte de uma visão dialógica da realidade, de um olhar intencional mais atento ao que está acontecendo ao redor. Ao se trabalhar com os pressupostos de uma "*leitura de mundo*", lê-se imagens, expressões, sons, texturas, cheiros. Lê-se a vida nas rodas de conversa com professores e crianças, com crianças e outras crianças, crianças e adultos. E o que torna essa prática tão cotidiana pedagógica é justamente a intencionalidade e a mediação, a interferência, as colocações, as argumentações, as interlocuções e as junções de falas que o docente faz nesse processo.

O que vai ajudar a sistematizar o processo de construção da leitura da palavra é a observação e o olhar atento a cultura que o aluno está inserindo e se desenvolvendo. Assim como Paulo Freire fez em Angicos, o educador da infância pode sondar as palavras que interessam ao aluno, que despertam interesse, como logotipos de lojas e mercados, marcas de brinquedos, emblemas e, especialmente, o próprio nome, em um jogo lúdico e dialógico de relações e comparações ajudam a estabelecer e construir os processos essenciais para as capacidades leitoras. Além disso, em relação a marcas e logotipos, é viável até mesmo o trabalho de conscientização sobre a manipulação da mídia sobre a população, que a leva a consumir bens que muitas vezes ela não precisa. Afinal, Paulo Freire acredita que a educação é invariavelmente um ato político.

Evitando o trabalho com a escolarização precoce, organizada por meio de atividades estereotipadas e assumindo a criança como sujeito de direito que tem e constrói cultura, foge-se da "*Educação Bancária*" que, segundo Freire "*O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles*" (FREIRE, 2008, p. 11). Na Educação Infantil, poderíamos dizer que esse "corpo morto" podem ser as repetitivas e mecânicas que visam ao desenvolvimento da coordenação motora, da identificação e da reprodução da vogal e/ou consoantes ou de palavras que têm pouco significado para a vida do aluno que as realiza.

As práticas cristalizadas de escolarização antecipada, tidas análogas à Educação Bancária, segundo um prisma mais freireano, tende a geração de uma situação na qual "*Ao fazer-se oprimida, a realidade implica na existência dos que a oprimem e dos que são oprimidos*" (FREIRE, 1987, p. 21). E esse processo favorece o que Paulo Freire chama de "*'burocratização da mente' [que é um] estado refinado de estranheza, de 'autodemissão' da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação*" (FREIRE, 2002, p. 43). Desta forma, pode acontecer de o professor, muitas vezes, por causas das condições precárias do seu trabalho, como a quantidade excessiva de discentes por sala, agir com autoritarismo em prol de uma sala "*disciplinada*" e obediente, sendo o opressor da relação, onde o aluno é o oprimido, olhando a lógica relacional intra-classe sob o prisma freireano. Lembrando que para Paulo Freire autoritarismo é muito diferente de autoridade. Enquanto o primeiro assume um caráter despótico, o segundo é uma posição conquistada devido a competência enquanto educador. Assim como o educador pernambucano diferencia liberdade de libertinagem.

O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista (FREIRE, 2001, p. 66).

A prática da leitura em Paulo Freire assume ambiências estéticas, pois as pessoas "*têm um conhecimento no mínimo sensível, que lhes chega pela pele, pelo corpo, pela alma - não podem ser negadas e que as diferenças têm que ver com os*

projetos políticos[...]" (FREIRE, 2000, p. 17). Esse fato reitera a importância de se trabalhar muito bem a questão da "leitura de mundo", visto que somente ela pode tornar a alfabetização:

[...]um ato criador, [que] jamais pode reduzir-se a um que fazer mecânico, no qual o chamado alfabetizador vai depositando sua palavra nos alfabetizados, como se seu corpo consciente fosse um depósito vazio a ser enchido por aquela palavra. Que fazer mecânico e memorizador, no qual os alfabetizados são levados a repetir, de olhos fechados, vezes inúmeras, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, ladainha monótona que implica sobretudo numa falsa concepção do ato de conhecer. "Repete, repete, que tu aprendes" é um dos princípios desta falsa concepção do ato de conhecer (FREIRE, 1984, p. 84).

E essas ambiências estéticas amplificam as proposições já apresentadas e aprofundam-se para "*acordar*" todas as sensibilidades possíveis, uma vez que, a pessoa que consegue ter a visão do todo e das partes ao mesmo tempo, compreende melhor o conteúdo de um discurso, de uma narração ou de qualquer outra forma de comunicação. A "*leitura de mundo*" também se propõe a ler os sentimentos, os movimentos, os gestos, os toques, os sorrisos, olhares e pormenores que só o homo sapiens entende. Para isso é basilar um conhecimento mais introspectivo, tendo em vista que:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a "leitura" de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 2000, p. 48).

A educação Infantil é uma fase onde a própria criança reclama, por meio de várias linguagens, sua necessidade de se movimentar, de ler a si, os outros e o mundo através da corporeidade. Paulo Freire (2000) chama essa leitura física de "corpos conscientes", que captam, que incorporam a realidade e tudo o que está à sua volta. Afinal, tem como interpretar uma poesia sem saber o que é dor, ardor, paixão, o soprar da brisa e outras coisas que humanos e amantes sentem?

Paulo Freire (2000) inclusive exorta o uso de uma Pedagogia do Corpo. E denuncia a sua ausência como uma das possíveis causas geradoras das dificuldades de leitura, que por meio das "*interdições do corpo que vêm reproduzindo não só o analfabetismo brasileiro, conforme tese que venho levantando [...]*" (FREIRE, 2002, p. 54). Aliás, cultura, movimento e aprendizagem formam um poderoso elo formativo, de modo que "*aprender é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e essa pessoa aprendeu a aprender*" (FREIRE, 2000, p. 36).

Lembrando que o corpo é mais do que instrumento para a aquisição da aprendizagem, é um aparato simbiótico entre o sujeito e o conhecimento, levando em consideração que

A linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas (FREIRE, 2000, p. 66).

E por isso:

É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente com estes “seres programados, mas para aprender”, de que nos fala François Jacob (FREIRE, 2000, p. 67).

Paulo Freire fez algumas conjecturassões a respeito de uma possível aprendizagem que poderíamos chamar de lúdica para organizar situações de imbuídas numa perspectiva de "*leitura de mundo*" que, por sua vez, calca-se e dá vez ao corpo de modo:

Em que o corpo consciente, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos. Neste sentido talvez fosse interessante pensar no emprego de jogos mímicos, como codificações e, nas codificações pictóricas, dar ênfase ao movimento. Repito que isto são puras indagações, são pistas apenas (FREIRE, 1984, p. 102).

A criança, ao invés de ficar quatro, cinco horas com lápis e folha na mão, pode muito bem aprender a "*ler*" o mundo nas brincadeiras e relações interpessoais. O professor não seria apenas um espectador ou o ditador desse processo, mas um problematizador de situações, indagações e criador de contextos significativos, onde o pequeno educando pode ter sua capacidade amplificada de fazer uma análise geral e mais atenta, minuciosa e crítica sobre as coisas - crítica. Além do mais, brincar nada mais é do que ler a vida por meio da ação, na qual:

[...] descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde esta aprendizagem se inicia. Descobre-se o outro e você ligava a esse descobrimento do outro a necessária tolerância do outro. Isso significa que, através da diferença, temos de aprender a tolerar o outro, a não julgá-lo por nossos próprios valores, mas a julgá-lo com os valores desse outro, que tem valores diversos dos nossos. E o que me parece fundamental é que, ligado ao conceito de diferença e tolerância, está o conceito de cultura (FREIRE, 2002, p. 16).

Nesse processo, Freire sempre reitera que o (re) conhecimento de si e do outro é uma importante forma de "*leitura de mundo*" que precede a leitura da palavra, haja vista que as tipologias textuais são obras humanas e como tal trazem consigo sentimentos e pensamentos relativamente comuns a todos os indivíduos. Fazer um trabalho a partir da "*leitura de mundo*" na Educação Infantil visa a romper com a lógica cartesiana corpo-mente, porque:

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva a (sic) necessidade de fazer uma "leitura" do corpo como se fosse um texto, nas interrelações que compõem o seu todo. Leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes. Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a "leitura" de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 2000, p. 48).

E esse (re) conhecimento de "*mim mesmo*" aguça e desperta a necessidade de descobrir o que ainda não sei. E qual é o melhor método de ensino do que a curiosidade? Curiosidade do aluno que leva o panfleto de um comércio ou evento, curiosidade que os alunos apresentam diante de um manual de determinado jogo, de uma notícia sobre o bairro que saiu no jornal.

Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os

caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade [...] (FREIRE, 2000, p. 19).

Deste modo, o caderno de leitura pode sair do armário e se tornar gigante, do tamanho de um dragão, de uma bruxa, de um sapo ou do que a imaginação, a percepção, a "*leitura de mundo*" dos pequenos educandos criar.

Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar (FREIRE, 2003, p. 9-10).

Assim, lendo o mundo antes de ler a palavra, traçando as linhas da vida e não as de um caderno de caligrafia, podemos pensar em propostas humanizadoras que não apenas preparem o aluno para ser um futuro leitor, mas que o façam leitor com todos os seus sentidos e sentimentos, sendo capaz de analisar e buscar a compreensão das palavras, dentro do seu tempo específico de vida e sua forma intrínseca de aprender que é por meio do brincar. Ajudando as crianças a ler o mundo poderemos levá-las a escrever um presente e um futuro de ricas descobertas, elevando a educação ao patamar de sua sonhada qualidade social e ajudando os nossos meninos e meninas a seguir sua vocação ontológica de ser mais.

Resultados obtidos

Paulo Freire nos aponta outro caminho se quisermos desde a Educação Infantil ajudar a formar bons leitores, que lêem e compreendem o escrito, que superem o ato mecânico e fruam nas veredas da comunicação.

Esse caminho é a propiciação de tempos e espaços que instiguem o aluno a desenvolver suas capacidades de "leitura de mundo", que é a análise ampla da realidade, interligando os fatos, correlacionado, conjecturando, usando as funções psicológicas superiores, como diria Vygotsky (2002).

Essa leitura parte do fato de o indivíduo conseguir ler a si mesmo e as coisas que estão à sua volta, usando não apenas a visão, mas todos os sentidos e percepções, protagonizando sua corporeidade que estará "consciente" e não se restringirá a um mero instrumento para a aprendizagem.

Trata-se, portanto, na educação infantil, de acordo com Todaro (2013), *de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança* (p. 156).

Conclusão

O conceito de infância é fruto da modernidade e visa justamente ao respeito à criança em suas singularidades. No entanto, com o intuito de preparar a criança para ser uma boa leitora, empregam-se práticas de escolarização precoce que tem uma propensão muito grande em minimizar a vivência da infância e suas singularidades.

Nesse sentido, é necessário que se respeite a criança enquanto ser inteiro, não a dicotomizando em mente-corpo, valorizando o que o educador pernambucano chama de "leitura de mundo".

Dessa forma, há a possibilidade de favorecer a formação integral, respeitar o tempo de infância do aluno e considerar sua corporeidade (característica intrínseca da infância), evocando e despertando interesses, que se dão pelas experiências, que, dentre tantas outras, especialmente, pode ser o brincar.

Referências

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

BRASIL. Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 de abr. de 2015.

_____. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 30 de abr. de 2015.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Org. Ana Maria A. Freire. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003, p. 9 e 10

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 84 e 102.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002, p. 16, 43 e 54

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 66.

_____. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p. 17, 19, 36, 48, 66 e 67.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 21

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 11.

KUHLMANN JR., M. **História da Educação Infantil brasileira**. *Revista brasileira de Educação*, n 14, pp. 5-18, mai-ago, 2000.

NOGUEIRA, G. M. VIEIRA, S. R. **Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265 – 292.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”, 25 de agosto de 2005.

TODARO, M. A. Metodologia de ensino de movimento na educação infantil. In: Baptista, A. M. H.; Nóbrega, M. L. S. N. & Todaro, M. A. (Org) **Metodologias de ensino: entre a reflexão e a pesquisa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VYGOTSKY. L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

