

Artigos

Alessandra de Carvalho Faria¹
Maristela Angotti²Educação infantil, currículo e linguagens infantis:
a arte na educação infantil

Resumo: Este artigo aborda as Artes no currículo da Educação Infantil mediante ao instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999 e 2009) que definem as práticas pedagógicas desta etapa educacional. Para isso, tratando-se de modo geral do currículo prescrito e real (SACRISTÁN, 2000) da Educação Infantil junto à legislação e dialogando sobre as práticas pedagógicas com as crianças da primeira infância, sobretudo relacionadas às Artes. Posteriormente, trata das linguagens expressivas das artes necessárias para o desenvolvimento integral da criança com autores que pesquisam esta temática voltada à pedagogia da infância e linguagens infantis e finaliza em apresentar o lugar da Arte enquanto linguagem no currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; currículo; linguagens expressivas das artes

Early childhood education, curriculum and languages for children:
the art in early childhood education

Abstract: This article discusses the Arts in Early Childhood Education curriculum through the National Curriculum Guidelines established by the Early Childhood Education (1999 and 2009) that define the pedagogical practices of this educational stage. For this, the case generally the prescribed and actual curriculum (SACRISTÁN, 2000) Early Childhood Education by the legislation and talking about the practices with early childhood child, especially related to the Arts. Later, deals with the expressive languages of the necessary gear for the development of children with authors researching this theme focused on childhood pedagogy and ends in the present place of art as a language in the early childhood education curriculum.

Keywords: Early Childhood Education; expressive languages of the arts

1 Mestre em Educação Escolar, Membro do Grupo de pesquisa em Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento em contextos integrados (GPEI) – FCL/UNESP/Araraquara, Professora de Educação Especial da Prefeitura de Pradópolis (SP) e Professora de Educação Infantil da Prefeitura de Ribeirão Preto (SP). E-mail: alessandrafaria@hotmail.com

2 Doutora em Educação, Professora Assistente Doutor MS-3 e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCL/UNESP/Araraquara (SP), Líder do Grupo de pesquisa em Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento em contextos integrados (GPEI) – FCL/UNESP/Araraquara.

A Educação Infantil é a primeira etapa educacional da educação básica brasileira estabelecida pela LDEBEN nº 9394/96, responsável por atender crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos nas pré-escolas.

O art. 29 desta Lei estabelece como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, a criança tem o direito em ter um atendimento educacional que não seja somente de caráter assistencial, e que promova o seu desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida.

Como auxílio nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que visa contribuir com referências e orientações à implantação de práticas pedagógicas que atendam as especificidades da faixa etária das crianças de zero a seis anos.

Diante dos aspectos que devem ser desenvolvidos na vida da criança e das particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos, o RCNEI (1998) formulou categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil. As categorias foram divididas entre dois âmbitos de experiências para a criança, sendo a formação pessoal/ social e conhecimento de mundo. Este último aborda as diferentes linguagens educacionais, nas quais as crianças estabelecem relações com os objetos de conhecimentos. Este documento propõe a construção de diversas linguagens, como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. As diferentes linguagens favorecem além dos conhecimentos, a expressão e comunicação de sentimentos, emoções, ideias, interação com os outros e contato com a cultura.

Este documento recebeu duras críticas por diversos pesquisadores da área, como Cerisara (1999) que relatou críticas de pareceristas em relação aos aspectos estruturantes dos referenciais, que apresentava formas de trabalho do Ensino Fundamental com indícios de escolarização precoce, tratando a Educação Infantil como ensino e de forma subordinada ao Ensino Fundamental, entre outros.

Palhares e Martinez (1999) citam a condição dos referenciais não terem contemplado a produção de pesquisa que já vinha sendo desenvolvida na Educação Infantil para a sua formulação,

como questões voltadas ao tipo de material empregado relacionado à prática pedagógica e ao tempo necessário para se exercer a atividade com a criança. As autoras descrevem situações vividas por educadoras que não conseguiam seguir as orientações dos referenciais em sua prática pedagógica, ainda assim quando estas tinham formação, pois muitos ainda não tinham a formação adequada, não eram pedagogos³. Portanto, já tínhamos constatado uma condição de currículo prescrito diferente de currículo real sendo desenvolvido nas instituições.

Em 1999 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que é reformulada em 2009, estabelecendo como o currículo deva se proceder na educação infantil, mas este passando a ser de caráter obrigatório.

Cabe ressaltar aqui, que os Referenciais Curriculares Nacionais foram formulados como orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, nos basearemos para falar de currículo neste trabalho com base nas diretrizes que são de caráter obrigatório.

Conforme o art. 3º das diretrizes, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio humano de todas as áreas. Deve-se ainda considerar a criança centro do planejamento curricular, e um sujeito histórico e de direitos.

Esta trajetória da legislação percorrida até aqui é o currículo prescrito (Sacristán, 2000), que temos posto pela legislação educacional brasileira para a Educação Infantil.

O novo contexto educacional da Educação Infantil ainda é muito recente e carece de informações pela complexidade de suas práticas pedagógicas. Precisamos entender que criança é esta que temos que atender? Conhecer seu desenvolvimento, e articular estas práticas, que para tanto, necessitam de uma intencionalidade educativa, planejamento prévio, acompanhamento e avaliação (MACHADO, 1994).

Como o currículo da Educação Infantil não é norteado e definido por conteúdos específicos de como é posto nas disciplinas das demais etapas educacionais e sim pela articulação de conhecimentos através de diferentes linguagens, acaba por gerar desinformação sobre a infância e causando concepções e práticas pedagógicas pouco adequadas em relação à criança (ANGOTTI, 2009).

Também devemos considerar que os dois dispositivos legais, o RCNEI (1998) e Diretrizes Curriculares (1999 e 2009), apesar de o primeiro orientar práticas e o segundo ser de caráter obrigatório como já citado e isto por terem sido criados por instâncias diferentes, ambos não trazem

³ A formação do pedagogo com habilitação em Educação Infantil é recente, ocorrida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

exatamente definidas as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Outro fator é o problema da formação inicial e a dificuldade em articular teoria e prática, sendo todas estas situações fatores que dificultam a atuação docente na Educação Infantil.

Conforme Sacristán (2000) é preciso analisar a prática que segue o currículo, que nem sempre segue às exigências curriculares e por muitas vezes vai depender da ação dos professores. Na Educação Infantil não ocorre de maneira diferente, em que a falta de entendimento de como o professor deva proceder na sua prática acaba por resultar em ações espontâneas e instintivas.

Muitas das ações praticadas com a criança da primeira infância centram em uma antecipação da escolarização nos moldes do Ensino Fundamental, o que não corresponde ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1999 e revisadas em 2009. Conforme o art. 11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Conforme Marcondes (2012) em sua pesquisa foi observado que as etapas finais da Educação Infantil aproximam-se cada vez mais da cultura de práticas e concepções do Ensino Fundamental, o que causa uma inquietude e preocupação com o respeito à infância e ao desenvolvimento infantil. Situação esta que ainda prevalece nas instituições de Educação Infantil ocorrendo contrariamente ao instituído pelo currículo desta etapa educacional.

A Arte na Educação Infantil, assim como nas demais áreas de conhecimento, se apresenta à criança por meio das diferentes linguagens em educação, conforme o artigo 9º das diretrizes

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

curriculares, assim apresentado de maneira a que:

Entretanto, a falta deste entendimento de como deva ser o trabalho pedagógico mediante ao currículo da Educação infantil tem gerado uma situação de tratar as áreas de conhecimento de forma fragmentada e de atividades não adequadas à especificidade do momento de vida da criança, pois práticas pedagógicas acabam por serem estruturadas de maneira tecnicistas, de produções copistas e espontâneas sem especificidade objetiva.

Andrade (2009) nos remete a este problema docente citando situações que ocorrem com as artes, como atividades sem propósitos que silenciam as crianças, muitas vezes estas passam as aulas fazendo bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho para representarem, por exemplo, as folhas de uma árvore. Ou seja, são colocadas na condição de serem reprodutores de imagem e técnicas, tendo somente de material o giz de cera para colorir um modelo mimeografado.

Ostetto e Leite (2012) dizem que antes da escrita a criança precisa vivenciar outras formas de linguagens como as decorrentes das artes, a experimentarem cores, sons e movimentos.

Sacristán (2000) contribui afirmando as atribuições docentes como a pluridimensionalidade, em que o professor além de dar aula, deve tê-las planejado anteriormente, fazer a avaliação dos alunos, cuidar de atividades administrativas, etc., várias coisas ao mesmo tempo. E se tratando da Educação Infantil, as atribuições docentes são diferentes das do Ensino Fundamental devido a especificidade de atendimento à criança da primeira infância, que precisa ser cuidada e educada.

A considerar a criança como ser integral que está em pleno desenvolvimento, não há como dissociar o cuidar do educar, pois se cuida educando e se educa cuidando ao mesmo tempo. Estas são ações necessárias que o professor desta etapa precisa desempenhar juntas, sem que uma sobreponha à outra. Assim, dentre as atribuições deste professor, deve-se desempenhar ações pedagógicas na esfera do cuidado, como trocar fraldas, alimentar, organizar espaços, relacionar com as famílias entre outros.

De acordo com Costa (2006) para a garantia da efetividade do cuidado, devem ser removidos modelos assistencialistas, que são expressos por atos mecânicos, repetitivos e desprovidos de um contexto. O cuidado revela-se numa postura de respeito frente ao ser humano que precisa de intenção do seu bem querer.

Para Angotti (2006), a concepção de cuidado junto à criança também não é uma atividade simplista, relacionada para práticas de alimentação, higiene e desenvolvimento apenas se preocupando com destrezas motoras, mas a entender o corpo como primeiro brinquedo e

instrumento de ludicidade infantil para elaborações de leituras interpretativas de mundo.

A revelação e defesa sobre a importância do cuidar e educar não pode prescindir de inserir o brincar nas práticas pedagógicas. O brincar é direito infantil e fundamental enquanto atividade promotora de socialização, conhecimentos, destrezas e precisa constar nas atividades desenvolvidas pela criança, pois este também constitui um direito da infância (FARIA, 2014).

Condição está instituída no art. 9º das diretrizes curriculares em as práticas pedagógicas do currículo devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Vejamos que é tudo isto ou mais que o professor tem que dar conta, além da discussão em torno do currículo. Sacristán (2000) também destaca a imprevisibilidade, pois existem muitos condicionantes imprevisíveis que acontecem na prática, a indisciplina é outro fator que dificulta as ações na prática e a própria formação docente juntamente com a pessoal influenciam a prática, já que dificilmente um professor deixará sua formação de vida/pessoal separada da profissional.

O clima escolar contará bastante no desempenho do professor, seja positivamente ou negativamente, segundo Sacristán (2000) a estrutura institucional existente promove uma série de condicionantes enraizados para a segurança pessoal e profissional do professor, podendo gerar comodismos e dificuldades para renovação de práticas pedagógicas. Estas situações não ocorrem diferentemente na atuação docente da Educação Infantil.

Para se trabalhar com Artes como em qualquer outra área devemos necessariamente conhecer primeiro o desenvolvimento desta criança, porque não trabalhamos da mesma forma com todas, considerando que é bastante significativo o avanço de desenvolvimento de um ano para o outro ou de meses, tratando-se especialmente de bebês, entre crianças de 0 a 6 anos.

Por toda a complexidade já citada neste trabalho sobre o currículo e práticas pedagógicas, o que vemos nas escolas é uma tentativa de práticas precoces de Ensino Fundamental sendo aplicadas na Educação Infantil. Verificando que estamos em contextos totalmente diferentes entre estas etapas. E a formação docente é outro fator complicador, já que a formação inicial com habilitação específica em Educação Infantil é recente, e desta maneira temos professores não preparados para lidarem com as crianças desta faixa etária, já que a última reformulação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi pela Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Então, logo vivenciamos os mesmos problemas do Ensino Fundamental, a predominância em se alfabetizar e ensinar matemática, em detrimento das demais áreas de conhecimento.

Artes é uma destas áreas negligenciadas na educação e quando trabalhada acaba sendo de forma tecnicista tão criticada pelos próprios arte-educadores e artistas, especialistas da área.

Conforme Andrade (2009) é importante se preocupar em investir na boa formação do professor, pois estes são uns dos problemas expressos no cotidiano da escola, a má formação

docente. Muitas vezes, o professor atua de maneira descomprometida a sua atuação docente sem um prévio planejamento desta ação, não preparando suas aulas e agindo no senso comum sem uma intencionalidade com fundamentação teórica, o que resulta num trabalho em que cada vez mais se distancia teoria da prática. Albano (2004) também coloca a condição da Arte como produção de conhecimento e não simplesmente a ideia de entretenimento, como se a Arte fosse algo irrelevante e que, portanto, necessita de uma prática com fundamentação teórica.

Mas como temos que trabalhar com todas as áreas de conhecimento, Artes é referenciada nas propostas curriculares como as demais, principalmente quando são indicados os princípios estéticos que devem ser formados na criança.

As linguagens expressivas das artes são formas de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem e, portanto, não devem ser tratadas como simples entretenimento, mas como uma área do conhecimento, com conteúdo próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos expressivos no desenho, na pintura, na construção, na modelagem, na dança, na música, nos gestos e movimentos, no faz de conta e como qualquer aprendizado requer um tempo, um espaço e respeito ao nível intelectual e emocional de cada criança, o envolvimento com os procedimentos de observação de mundo para sustentar possível sensibilidade, elaboração e expressão (FARIA, 2014).

A Arte na atuação docente com as crianças pequenas não é tratada como uma disciplina específica, e sim integrada ao trabalho com as demais linguagens, como instrumento que auxiliará o aprendizado da criança. Isto não quer dizer, que acontecerá sem instruções, a criança deve receber orientações ao uso de ferramentas, materiais e técnicas quando necessário, que pela Arte possibilitará outras formas de se expressar e comunicar (KATZ, 1999).

Este entendimento das diferentes linguagens infantis como a decorrente das artes são formas de expressão da criança e o meio de relacioná-la com o conhecimento, sendo estas abordadas por vários educadores que se preocuparam com um trabalho pedagógico voltado a especificidade da criança da primeira infância.

Godoy (2012) sugere da expressão corporal da criança como primeira ação de expressão, estando à motricidade ligada à atividade mental e que a partir destas vivências corporais cria um vocabulário gestual fluente e expressivo, que pode ser estimulado pela linguagem da dança.

Lombardi (2011) também nos coloca a necessidade de se contar com outras possibilidades expressivas que não somente a fala ou a palavra, desde o nascimento os bebês fazem uso da linguagem pré-verbal, se expressam ricamente por meio da linguagem expressiva do corpo.

Derdyk (1989), diz que o desenho expressa a imaginação e favorece diversas outras manifestações ao mesmo tempo, pois a criança canta, dança, conta histórias, fica em silêncio,

enquanto está desenhando, o desenho ultrapassa o grafismo com lápis e papel. O espaço do papel torna-se campo de desenvolver as potencialidades do desenho de refletir, abstrair e conceituar ideias.

O trabalho com as linguagens expressivas permite combinações e possibilidades criativas entre as crianças, que vão desde os desenhos e pinturas, técnicas e materiais, até a formulação de palavras ou mesmo a realização de um projeto ou uma atividade em específico (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Ostetto e Leite (2012) dizem que antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na Educação Infantil, linguagens decorrentes das artes que fazem uso das cores, sons, movimentos.

Gobbi e Pinazza (2014) tratam das linguagens como formas de perceber um tipo de comunicação que sejam ausentes ou não nas crianças, como seus choros, falas, gestos, desenhos, pinturas, esculturas. Para tanto, os professores precisam ser refinados tradutores em compreender tais linguagens, quando uma pinta, desenha ou dança, esta é uma forma de expressar ou dizer algo.

Loris Malaguzzi, fundador da Reggio Emilia, que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo, com uma perspectiva inovadora de Arte para uma pedagogia da infância, declarou a criança detentora de cem linguagens, para isto considerando todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas necessárias ao desenvolvimento integral do indivíduo (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Considerações Finais

Conforme Sacristán (2000), temos um currículo prescrito que quando é atuado na prática não é exatamente seguido pelas diretrizes, este currículo como o autor chama de realizado é praticamente diferente do requerido.

Muitos condicionantes influenciam o desenvolvimento do currículo requerido, fatores como: indisciplina, apostilas, organização de espaço, gestão escolar, clima escolar, definição de que se tem por criança e da atuação docente em educação infantil, a imprevisibilidade, outros.

De acordo com as diretrizes do currículo da Educação Infantil e com estes autores, compreendemos a importância da Arte e seu acesso à criança, como patrimônio cultural da humanidade, com liberdade de expressão e criação a conhecer vários gêneros e formas de manifestações artísticas e culturais, aprender a sensibilizar sentidos e sentimentos, comunicar-se e desenvolver-se esteticamente.

O professor que toma como comprometimento trabalhar com a área de Artes, precisa encontrar maneiras e espaços em suas práticas pedagógicas para conseguir atuar com este



conhecimento, tão necessário para a formação artística e estética do indivíduo.

Para tanto, temos que continuar a estudar, pesquisar, principalmente em relação à ação de nossas práticas pedagógicas, como um todo na nossa atuação docente, nossa profissionalidade.

Referências

ALBANO, A. A. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: São Paulo: **Caderno Temático de Formação II** – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica – nº 2, São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004, p. 43-51. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf#page=43. Acesso em: 21/03/2011.

ANDRADE, E. B. F. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

_____. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?**, Campinas: editora Alínea, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. (Volume 1: Introdução; Volume 3: Conhecimento de Mundo).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In FARIA, A. L. G. de, & PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

DALL' ACQUA, M. J. C, et. al., Musicalização na Educação Infantil (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: Angotti, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.

FARIA, A. L. G. de, & PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

FARIA, A. C. **Linguagens expressivas e a formação do professor para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

- GOBBI, M. A., PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Infância e suas Linguagens*, São Paulo: Cortez, 2014.
- GODOY, K. M. A., *Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos*. In: ANGOTTI, M. (Org.), **A Educação Infantil em diálogos**, Campinas: editora Alínea, 2012.
- LOMBARDI, L. S. M. S., **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.
- MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.
- SACRISTÁN, J. G., **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 201-280.
- SACRISTÁN, J. GIMENO. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- KATZ, L. Q que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MACHADO, M. L. A. *Educação Infantil e Sócio-Interacionismo*. In: OLIVEIRA, ZILMA M. R. de (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**, São Paulo: Cortez, 1994.
- OSTETTO, L.E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2012.