

PARQUES TEMÁTICOS: EXPERIÊNCIAS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreza de Souza Fernandes ¹
Damiane Niomara Bemvindo ²
Tatiana Gomes Pereira ³
Cristiane Patrícia de Araújo ⁴

RESUMO

As propostas brincantes da Educação Infantil precisam garantir que as crianças experimentem oportunidades significativas e repletas de intencionalidade pedagógica, tendo o professor como um mediador que auxilie na sistematização. Dessa forma, acredita-se que os parques são espaços que promovem aprendizagens significativas para as crianças, uma vez que podem explorar a natureza, interagir com outros colegas, fazer descobertas, explorar os movimentos e os diversos desafios que estes lugares podem propiciar. Nessa perspectiva, observou-se o brincar das crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) a partir do trabalho com parques temáticos, o qual foi realizado numa escola da Rede pública do município de São José dos Campos-SP. Essa organização da brincadeira proporcionou às crianças um rico espaço de aprendizado e escolha, considerando o envolvimento delas, desde o processo de planejamento da proposta até a organização do brincar. O parque temático proporciona às crianças experiências e oportunidades que partem das propostas brincantes pensadas pelas crianças e para elas. O olhar do professor atento, identificou nas falas dos pequenos, durante as conversas, desenhos e brincadeiras, as pistas que deixam sobre aquilo que gostariam de conhecer, de brincar, de experimentar. Essas pistas definiram as temáticas que originaram os parques e brincadeiras.

Palavras-chave: Parques temáticos. Planejamento participativo. Direitos de Aprendizagem. Experiência. Registro do professor.

¹ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, andreza.fernandes3008@gmail.com;

² Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP, niomaradami@gmail.com;

³ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Paulista - UNIP, tatianagomespereira@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Pós-graduada em Psicopedagogia da Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP, cristianepatricia2013@hotmail.com.

1. Introdução

Entende-se que a criança, em seu processo de aprendizagem e conhecimento de mundo, busca as descobertas a partir daquilo que lhe traz significados. As experiências da infância só serão inesquecíveis se fizerem sentido para a criança. Assim, acredita-se que ela deve ser o centro da aprendizagem, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) esclarece em seu Artigo 4º

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

A aprendizagem das crianças pequenas não deve ser compreendida pela transmissão de conteúdos previamente definidos. Elas precisam fazer parte do processo ativamente, para que os conhecimentos sejam significativos e reais. Por essa razão, a Educação Infantil deve oportunizar as aprendizagens de modo harmônico e sintonizado em que criança e o educador possam investigar o mundo em sua inteireza, caminhando lado a lado. Assim “o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura” (RINALDI, 2017, p.28).

Como já se sabe, na Educação Infantil o brincar é um dos eixos estruturantes de todo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Segundo o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 35) ao citar o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que “(...) os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações (...)”.

Inegável sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, o brincar é constituído pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 35) também como um dos seis direitos de aprendizagem propostos pelo novo texto apresentado, de forma a assegurar na prática a sua efetividade. Com isso surge para o professor a tarefa de tornar o brincar nos espaços da escola uma ação recheada de reflexões, considerando a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (p.38).

Em resumo, adotou-se o brincar como eixo de trabalho, a concepção de criança curiosa e construtora de conhecimentos e uma ação pedagógica, intencional e sensível do professor para o desenvolvimento da presente pesquisa. O intuito era potencializar os espaços brincantes, considerando os apontamentos e desejos das crianças tanto na organização coletiva dos

momentos dos parques quanto nas escolhas dos temas que impulsionaram as brincadeiras.

2. Caminhos metodológicos

O projeto “Usando a imaginação, a brincadeira tem mais emoção! Uma proposta com parques temáticos” foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada por 4 professoras da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos-SP, em prática de sala de aula na Educação Infantil, com aproximadamente 110 crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) durante o primeiro semestre de 2019, pelo menos duas vezes ao mês.

O acompanhamento das etapas deste projeto, ocorreu de forma simultânea à coleta de dados do professor, com registros norteados por pautas que direcionaram o olhar docente para identificar quais aprendizagens eram conquistadas pelas crianças. A pesquisa de caráter descritivo, então, apresentou resultados qualitativos.

A escolha do momento de parque considerou suas características como potencializador das descobertas, das pesquisas, da imitação do que já era conhecido, para experimentar novas possibilidades e interações (DCNEI, 2009).

Os relatos a seguir apresentam o percurso da prática docente em três momentos: a) o início do projeto e seus encaminhamentos; b) os registros da professora em forma de relatos; e c) as aprendizagens conquistadas e suas análises reflexivas.

3. Primeiros passos

A princípio, na rotina escolar, havia um dia reservado para as crianças trazerem de casa algum brinquedo favorito e terem a oportunidade de brincar com esse objeto socializando e interagindo com os demais colegas. A expectativa era que nesse período elas compartilhassem o que trouxeram, brincando e se divertindo na escola.

Ao observar esse dia atentamente, foi possível identificar os diferentes comportamentos das crianças em relação ao objeto afetivo: a) elas não gostavam de dividir e se envolviam em conflitos na maior parte do tempo; b) brincavam sozinhas, a fim de não promoverem a socialização com os demais amigos; c) pediam para guarda-lo na mochila, evitando que seu objeto amado fosse danificado ao partilhá-lo.

Então emergiu a necessidade de repensar esse momento do brinquedo de casa, uma vez que o dia de trazê-lo à escola não apresentava resultados satisfatórios e desfavoreciam as relações e interações do grupo.

Paralelamente, observou-se que, em diferentes momentos da rotina, as crianças conversavam entre si, compartilhando suas experiências em família, os passeios realizados no final de semana, visitas em casas de vizinhos e amigos, as brincadeiras de rua, os episódios engraçados e divertidos, além das novidades que aconteciam em casa. Durante as conversas a professora, atenta às falas das crianças, considerou que continham ideias e contextos interessantes que podiam ser ampliados na escola.

Percebeu-se que uma ótima proposta seria incrementar aquele dia de trazer o brinquedo de casa com sugestões acolhidas nas próprias narrativas do grupo. Mesmo que a reprodução fosse no ambiente escolar, totalmente diferente do ambiente real, as crianças deixavam a criatividade e imaginação imperar nas brincadeiras de faz-de-conta. Sobre isso,

A brincadeira de faz de conta é considerada um poderoso instrumento de desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa da criança. Além disso, é o instrumento privilegiado de inserção e criação da cultura, fundamental ao desenvolvimento infantil. Através do faz de conta a criança entra em contato com regras e desenvolve a linguagem verbal, pois imaginando a criança se comunica, constrói narrativas e expressa desejos. Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação, de significados. Essa é uma condição para que construam uma cultura de pares, um conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que elas produzem e partilham na interação com companheiros de idade. (CEDAC, 2016, p.01)

A partir da escuta e do registro dos relatos escolhidos, a professora compartilhava essas narrativas nas rodas de conversa. Para isso lançava perguntas provocadoras e disparadoras com o intuito de envolver a turma nas experiências vividas pelos amigos e assim instigá-las a experimentar as propostas de brincadeiras semelhantes na escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam que o: “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. (BRASIL, 2009, p.7).

Assim, as propostas de brincadeiras surgiram de diferentes observações que as crianças compartilhavam com o grupo de suas vivências em família e o projeto foi se consolidando com a participação de toda a turma. A respeito da importância de trabalhar com projetos, coloca-se que:

“O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p. 37)

Mas, para que as propostas de brincadeiras realmente pudessem acontecer era decidido com as crianças todo o roteiro, desde o tema, o dia, os materiais necessários e a organização dos espaços. Isso garantiu a elas, um de seus direitos mais importantes, trazido pelo texto da BNCC (2018, p.36): o direito de participar. É claro, contudo, que os outros direitos estavam envolvidos em todo o contexto: conviver, expressar, explorar, conhecer-se e brincar.

Considera-se esses contextos brincantes como boas experiências à medida que se entrelaçam com os princípios apresentados por Bondioli e Mantovani (1998): ludicidade, continuidade e significatividade. Esses princípios, foram citados, analisados e esmiuçados por Fochi (2015, p.223) em seu texto “Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência”, os quais permearam as etapas do projeto.

A ludicidade tornou-se evidente na participação das crianças ao realizar escolhas de temas, em suas representações do faz de conta, ao atribuírem valor aos objetos e na dramatização dos cenários de suas brincadeiras. Isso propiciou a elas “o seu exercício criador”, como defende Fochi (p. 225).

A continuidade esteve presente nas oportunidades que as crianças tinham de experimentar novos temas para o seu brincar e nas possibilidades de repetir temas marcantes para a turma. Porém, firmou-se em situações nas quais elas utilizaram os conhecimentos construídos durante as brincadeiras para outras propostas. Com isso, garantiu-se a elas “compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (p. 226).

Já o princípio da significatividade esteve atrelado ao sentido que as crianças atribuíram às propostas brincantes dos parques, ao fato de que essas propostas estavam carregadas de significados tanto para a singularidade quanto para a pluralidade do grupo.

Em suma, assegurar que os planejamentos docentes, quer sejam projetos, sequências ou propostas contemplem os princípios da experiência é possibilitar às crianças que elas sejam construtoras de seus conhecimentos (FREIRE, 1996).

4. Diário da Professora

Nesse tópico, tornou-se pertinente compartilhar um dos momentos de propostas brincantes com parques temáticos, o qual se intitulou “Um dia na praia”. A proposta foi realizada por uma das professoras com o intuito de relatar as interações, as narrativas das crianças e os desdobramentos dos diálogos:

Uma novidade permeava o cotidiano das crianças: a construção de um parque. O terreno foi preparado para a edificação dos brinquedos e, a lama, a chuva, o cheiro de madeira

nova, aguçaram a curiosidade e ansiedade da turminha. Ao descerem pela rampa, todos os dias, acompanhavam os progressos e comentavam entre si:

“Será que vai demorar para ficar pronto? O que o moço está fazendo ali é uma casinha? Como está ficando colorido! Tem dois escorregadores!”

E assim foi aumentando o desejo das crianças por brincar logo nesse espaço. A última etapa desse grande evento foi a pintura de um painel no muro do parque, ilustrando a orla de uma praia. Esse foi o motivo para o local ser nomeado por “Parque da Praia”.

Chegou o dia da inauguração e, de olhos vendados, caminhamos até lá para experimentar o novo espaço brincante! A expectativa era que as crianças experimentassem os brinquedos do novo parque. Entretanto, observou-se a grande fascinação pelo painel da praia... A maioria das crianças optou por ficar próximo ao muro ao invés de passar pela ponte, casinha, escorregador, simulando estarem na praia, nadando e saltando em direção a imagem praiana. Foi possível observar as seguintes falas:

“Olha! Estou na praia de Calagá!” (referindo-se a Caraguatatuba-SP)

“Cuidado tem um tubarão aí! Ahhhh, vamos nadar depressa”

“Vou deitar na areia para tomar sol”

A partir dessas manifestações, as crianças demonstraram seus desejos em reproduzir um dia na praia, o que foi retomado e planejado posteriormente, aproveitando essa temática para aprimorar a brincadeira e buscar recursos que incrementassem essa proposta.

Ao retornarmos para a sala de aula só se falava nisso. Então, fizemos uma lista com os itens que precisaríamos para a brincadeira acontecer, escrevemos um bilhete para as famílias buscando o apoio delas no envio desses itens: canga, boia, chapéu, óculos de sol, protetor solar, guarda-sol, brinquedos de areia.

Por fim, realizamos uma tarde à beira mar em que as crianças tiveram a oportunidade de: conviver com os colegas, dividindo seus pertences; expressar através de suas narrativas como é o passeio à praia em família; explorar diferentes espaços e materiais, criando possibilidades de transformação em que o pano virou o mar, o escorregador um tobogã; participar da organização da brincadeira, estipulando onde ficariam as cadeiras de praia, onde seria melhor colocar a canga; conhecer a si próprio e ao outro, e acima de tudo, brincar! Brincar de ser criança, de viver intensamente a infância e as propostas caprichadas que a escola organiza para que tudo seja agradável, prazeroso e inesquecível!

Contudo, um aspecto relevante a ser mencionado é o papel do professor ao longo do projeto. Por meio desse relato tornou-se visível a importância de uma escuta sensível e atenta da professora com objetivos: primeiro de acolher as narrativas infantis e lhe dar seu devido

valor para o fazer pedagógico, e depois de captar falas, pistas e novas intenções das crianças durante as brincadeiras.

O processo de escuta, contudo, coloca-se como desafio aos professores, pois não trata-se apenas de ouvir por meio da linguagem oral, mas de observar gestos, intenções, olhares, emoções, representações por meio do desenho, considerando as diferentes linguagens infantis.

Relacionado a isso, Rinaldi (2014, p. 83) indica uma definição ao termo “escuta”:

como contexto de escuta, em que se aprende a escutar e a narrar, em que o sujeito se sente legitimado para representar as suas teorias e narrar as suas interpretações sobre uma determinada questão. E, enquanto as representa, ele as “re-conhece”, isto é, permite às suas imagens e intuições tomarem forma e evoluírem por meio da ação, da emoção, da expressividade, das representações icônicas e simbólicas (“as cem linguagens”).

Para que a escuta se efetive é necessário primeiramente disposição de quem se propõe a esse movimento investigativo e reflexivo, que nela reconheça uma potência para as ações pedagógicas e seu impacto no processo de aprendizagens significativas das crianças. Exige uma aproximação, uma seleção das informações mais relevantes e que essencialmente emergem do “felling” do professor, próprio do caminhar pedagógico. Friedmann (2016, p.21) menciona que:

É o exercício de adentrar, acompanhar, caminhar junto nos universos das crianças, com seus consentimentos. É um convite para transformar nosso ponto de vista ético e metodológico: não tomar como referência unicamente verdades ou teorias adulto-cêntricas, mas incorporar também as realidades das crianças.

Acima de tudo, é imprescindível que o professor compreenda seu estado de constante aprendiz, ou melhor, “aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2011, p. 25). Isso demanda um investimento no perfil pesquisador e inconformado, sim, inconformado com a postura passiva, acomodada, engessada nas mesmices das práticas descontextualizadas.

5. A conquista das aprendizagens

A inauguração do projeto partiu do compartilhamento de boas ideias para experimentar na escola algo que já conheciam de outros contextos. Dessa forma, foi possível identificar as aprendizagens descritas a seguir.

Em rodas de conversa desenvolveram capacidades de expressão da linguagem oral, expondo as reflexões para o grupo, praticando a desenvoltura para falar em voz alta, sistematizando o pensamento, agregando informações às falas dos colegas, questionando e buscando solucionar as problemáticas que surgiam (como? onde? quando? o que precisamos pra fazer acontecer?).

A escrita de listas auxiliou o grupo a elencar quais objetos seriam pertinentes à brincadeira, saber nomeá-los, a pensar no uso de cada um deles, quais não poderiam faltar e o que tinham em casa para trazer no dia do evento. Essa organização do pensamento ao listar os itens que dariam forma a brincadeira, permitiu compreender que

A disposição de objetos atraentes ao alcance das crianças também auxilia o estabelecimento de interações, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento das ações. Um aspecto a ser levado em conta é a quantidade de exemplares de brinquedos ou objetos significativos colocados à disposição. A oferta de múltiplos exemplares pode facilitar a comunicação, na medida em que propicia ações paralelas, de imitação, bem como ações encadeadas de faz-de-conta. Além disso, tal procedimento tem chances de reduzir a incidência de conflitos em torno da posse de objetos. O faz-de-conta é momento privilegiado de interação entre as crianças. Por isso a importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil (RCNEI, p. 32 e 33).

A mensagem dos bilhetes foi elaborada coletivamente e registrada pela professora em uma folha A4. Ao trazê-lo para a turma na versão computadorizada, percebeu-se a desconstrução de algo legítimo, momento no qual as crianças lembraram que o bilhete original tinha sido escrito à mão pela professora. Assim, uma cópia em miniatura desta versão foi entregue às crianças para colarem em suas agendas e compartilharem de fato essa mensagem com seus responsáveis. Elas atribuíram valor àquilo que foi criado pelo grupo, considerando a comunicação, expressão e participação de todos naquela tarefa.

O uso do bilhete estreitou a participação das famílias como parceiros importantes dessa proposta brincante ao enviarem para a escola itens que favoreceram esse momento de faz de conta.

No dia do parque temático, a organização desse espaço autenticou a brincadeira do grupo. Vários objetos foram resignificados e distribuídos com rica intencionalidade: as cadeiras tinham que ficar próximas ao guarda-sol, os tecidos selecionados para a brincadeira ora foram utilizados como o mar, ora como rede; no instante em que começaram a tomar sol, perceberam que faltava um aperitivo, então assumiram o papel de clientes e vendedores de frutos do mar.

As interações auxiliaram na tomada de decisões, as quais começaram muito antes das crianças chegarem ao parque: decidiram que não poderiam ir a praia a não ser de carro (pensando no deslocamento, uma vez que o litoral fica longe da cidade em que elas moram); depois viram que não poderiam ir de carro porque estavam em grande número (sugeriram o ônibus); para ficar ao sol, precisavam passar o protetor solar um no outro (como os adultos se comportam na praia). Para fundamentar o valor desse convívio e comunicação, acreditou-se que

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar

que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (Parecer DCNEI, 2009, p. 7).

As propostas forneceram às crianças, a partir do brincar, contextos em que elas puderam experienciar os direitos de aprendizagem citados na BNCC (2018). Entre os direitos evidenciados, o brincar foi eixo norteador de todo o processo. As brincadeiras deram sentido aos momentos vividos e as crianças puderam expor suas aprendizagens, testá-las, transformar antigos conhecimentos em novos. Estas ações foram perceptíveis nas rodas de conversa, nas quais a professora oportunizava ao grupo refletir sobre os acontecimentos, sobre os materiais pertinentes e sobre as sugestões de melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, as reflexões evidenciaram a relevância do projeto para a valorização das formas de expressão infantil e da cultura da criança, ou seja, o quanto a escuta, o envolvimento e participação das crianças tornaram as propostas de brincadeiras nos parques temáticos tão significativas. Além disso, revelou que essa dinâmica da escuta na prática docente foi potente para a criação de projetos encantadores e cativantes.

O brincar no processo de desenvolvimento das crianças pequenas é inegável, tanto que os momentos brincantes do projeto se tornaram grandes laboratórios de aprendizagem, sobretudo destacando as inúmeras possibilidades que ele ofereceu ao dar voz e vez às crianças. Aliás, Rinaldi (2014) coloca que a criança busca a origem da experiência, que é a procura por sentido. Um dos pontos importantes foi então proporcionar à criança “sair do anonimato” e colocá-la como sujeito ativo nessa incessante busca.

Portanto, acredita-se que só é possível avançar à medida que o professor busca subsídios para ampliar as propostas, o olhar, os registros, a intencionalidade, ou seja, a sua prática diária. Acima de tudo implica enxergar as necessidades imediatas das crianças organizando seu trabalho em prol da garantia das aprendizagens recheadas de significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 20/2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 30 jul. 2019.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FAZ DE CONTA. **Arte na Creche**. CEDAC: São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.artenacreche.org.br/proposal4.html> Acesso em: 21 set. 2019.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. (Orgs); **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 5ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, C. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.