

A FORMAÇÃO E OS PERCURSOS DE UMA PROFESSORA- ALFABETIZADORA NO TOCANTINS

FERREIRA, Luciano Almeida – UCB/DF
lucianoaferreira@gmail.com

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório, que discute, por um lado, os aspectos lúdicos e afetivos da alfabetização aliados às relações e expressões de cuidado e sua importância para o crescimento e desenvolvimento da criança; e, por outro, a trajetória pessoal e profissional de uma professora-alfabetizadora e sua reconstrução do fazer pedagógico. Sendo o cuidado uma dimensão pertinente e indissociável da prática educativa de professores de educação infantil, este estudo se propôs a investigar, portanto, as vicissitudes, as perspectivas e o fazer pedagógico de uma educadora infantil, tendo como base (ou referência) as observações feitas e as narrativas de vida de uma professora-alfabetizadora no Tocantins. Adotou-se, portanto, os conceitos de trajetórias vividas e formas identitárias, tendo em vista estabelecer, conforme Dubar (1997): uma seqüência das posições sociais ocupadas por uma professora-alfabetizadora durante a vida; e a sua “subjéctiva trajetória” (pessoal e profissional) expressa ao “se narrar”. Além disso, neste trabalho há ainda reflexões acerca do ato de cuidar no trabalho educativo, presentes de modo difuso na literatura de educação infantil. Dentre as questões discutidas estão: a prática irrefletida das atividades relacional-educativas, a precariedade na formação inicial do pessoal que atua na área e o não explicitamento dos procedimentos relacionados ao binômio cuidar-educar. Constatou-se, em meio a todos estes relatos e lembranças evocadas, que a história escolar básica forneceu a esta professora não apenas exemplos a serem seguidos, mas também valores, experiências e conhecimentos construídos ainda quando era estudante e que lhe subsidiaram a reflexão que tem feito de seu fazer pedagógico. Espera-se que este estudo possa nortear outros mais, tendo em vista os temas aqui abordados e o progresso científico-pedagógico da área em questão.

Palavras-chave: Normas de publicação; Anais de eventos; Publicação.

Introdução

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório, que discute, por um lado, os aspectos lúdicos e afetivos da alfabetização aliados às relações e expressões de cuidado e sua importância para o crescimento e desenvolvimento da criança; e, por outro, a trajetória pessoal e profissional de uma professora-alfabetizadora e sua reconstrução do fazer pedagógico.

O que há de ser igualmente considerado, no decorrer deste estudo, é a relação educador-criança no contexto pré-escolar e no âmbito da creche, e algumas implicações a respeito. Conforme Azevedo e Schnetzler (2000), a concepção de criança e a forma de atendimento dado a ela tem se modificado ao longo da história devido às multifacetadas transformações ocorridas no interior das sociedades. É sobre o atual atendimento, no tempo que se chama hoje, que a ludicidade e a afetividade ganham significativa relevância no que tange ao binômio educar-cuidar, pois “têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento” (MARANHÃO, 2000, p. 118).

O argumento que sustenta a proposição deste trabalho está nas possibilidades viabilizadas pelas histórias de vida de professores para que se compreenda o processo da formação e profissão docente (DIAS e ENGERS, 2005; NÓVOA, 1991, 1992).

Este estudo se propõe, portanto, investigar, as vicissitudes, as perspectivas e o fazer pedagógico de uma educadora infantil, tendo como base (ou referência) as observações feitas e as narrativas de vida de uma professora-alfabetizadora no Tocantins. Além disso, este estudo tem por finalidade discutir o cuidado como uma dimensão pertinente e indissociável da prática educativa de professores de educação infantil.

Resenha da literatura

O modo de ser-professora e alfabetizar, a dimensão do cuidado no ato de educar, a ludicidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre outros aspectos relacionados à vivência de um profissional de educação infantil, serão, em linhas gerais, aqui abordados.

Conforme Maranhão (2000), a literatura nacional que trata sobre a educação infantil tem sinalizado no sentido de integrar o cuidar e o educar. Visto que a dicotomia, ainda existente, entre estes dois elementos constitutivos da educação de crianças pequenas (de 0 a 6 anos de idade) somente compromete o desenvolvimento e aprendizado das mesmas. Coutinho (2002) corrobora tal afirmativa ao denunciar a secundarização do cuidado e a não compreensão dos sentidos de cuidar por educadores das unidades de educação infantil.

Optou-se, neste estudo, por um conceito de cuidado que, por um lado, reafirma os apregoados cuidados de higiene, nutrição, segurança, acolhimento e lazer discutidos pelo Parecer da CEB 022/98 e, por outro, transcende ao que foi disposto a respeito.

Entende-se, portanto, que “cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades em cada fase e atendê-las” (MARANHÃO, 2000, p.118).

Mas isto requer do educador uma atitude mais consciente e reflexiva em relação às atividades que desenvolve e as relações que estabelece com as crianças no âmbito pré-escolar e/ou da creche. E isto a partir da compreensão e da apropriação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a afetividade. E, além disso, é necessário o uso consciente de mecanismos lúdico-educativos que possam assegurar um cuidar/educar que se reflita positivamente no atendimento cotidiano de crianças em idade pré-escolar. Pois, afinal, no lúdico condensa-se, segundo Harres et.al (2001, p.78), “todas as dimensões do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor”.

Decorre de tal constatação a necessidade de resgatar o brincar que, segundo a literatura que versa a respeito, tem sido abandonado e preterido. Ao contrário do que se pode pensar tem ocorrido, conforme Friedmann (1998), uma perda progressiva do espaço destinado à brincadeira no universo pré-escolar e isto tem comprometido, em certa medida, o desenvolvimento infantil dos pequenos educandos. Dentre as diversas razões existentes que explicam o fato de que as crianças andam brincando menos está, de acordo com Cunha (1998), o excesso de estímulos. E nisto a mídia tem sua parcela de contribuição ao estimular as crianças ao consumismo desenfreado, inflacionando o universo do brinquedo que perde valor e sentido numa constante. Cunha (1998, p.40) diz ainda que:

Os adultos querem que a criança se socialize, que aprenda, que se desenvolva, que seja equilibrada e responsável, que preste atenção no que está fazendo, que acostume a trabalhar... mas afinal, tudo isto não é exatamente o que uma criança faz quando está brincando? Se deixarmos de lado nossos preconceitos e observarmos a criança enquanto brinca, certamente constataremos sua realidade, pois o brinquedo é o momento de verdade da criança [...] o que está faltando são boas condições para se exercer a brincadeira com a seriedade que ela merece.

Entretanto, não obstante à ludicidade, tanto no cuidar quanto no educar, conforme Corrêa (2003), as atividades não são necessariamente positivas quando não levadas a efeito com diálogo e afeto. Desse modo, o educador ao cuidar da criança desenvolve-se como ser capaz de ter empatia com quem está educando, de perceber suas próprias necessidades e de identificar as do educando.

Porém, parece razoável dizer que as necessidades de cuidado variam conforme a singularidade e as diferentes características que cada criança apresenta. No que tange à faixa etária, por exemplo, de modo geral “a criança de 4 a 6 anos de idade já não precisa que lhe troquem a roupa ou que lhe dêem de comer na boca [...] não é menos verdade que ela continue necessitando de orientação e acompanhamento para exercer essas atividades” (CORRÊA, 2003, p.108).

E acerca das referidas relações estabelecidas entre “educador-educando” importa salientar que o cuidado com a criança pode sofrer variações conforme os diversos contextos socioculturais. Cabe à família e ao educador infantil decidir a respeito dos procedimentos a adotar para responder às necessidades expressas pelos seus alunos (MARANHÃO, 2000). E no que tange aos referidos procedimentos considera-se o brinquedo (termo aqui aplicado tanto aos jogos e brincadeiras em geral quanto a quaisquer objetos empregados com a função de brincar) um efetivo recurso mediacional nas relações travadas: entre o educador e a criança, e vice-versa; e entre criança-criança (VECTORE, 2003). Contudo, o educador embora reconheça o valor da ludicidade não consegue, por vezes, lançar mão de tais procedimentos lúdico-educativos para atender às necessidades do educando e isto, muito provavelmente, devido, dentre outros fatores, a limitações em sua formação acadêmica inicial.

Por outro lado, há educadores que ainda vêem o cuidado como sinônimo de mero assistencialismo, irrelevante do ponto de vista educativo. Tal ranço histórico é oriundo de embates entre “educação” e “assistência” ocorridos no cenário nacional da década de 80. Sabe-se, entretanto, que do arranjo inicial e conservação do ambiente educativo ao acolhimento cotidiano dos educandos, “toda relação entre educadora e criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não, seja ele mais ou menos adequado” (CORRÊA, 2003, p. 106).

Portanto, não se pode ignorar a dimensão educativa do ato de cuidar e sua importância, desconsiderando desse modo as especificidades e necessidades que caracterizam a infância. Contudo, é preciso que o educador infantil entenda não apenas o papel pedagógico do cuidado, mas também saiba fazer o uso consciente e reflexivo do mesmo em prol do desenvolvimento e aprendizado do educando. Caso contrário, haverá o predomínio da *assistência pela assistência*, ao invés do binômio cuidar/educar.

Crê-se na complementaridade entre o cuidar e o educar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos educandos em questão, porém, isto esbarra,

algumas vezes, na falta de embasamento teórico-epistemológico do educador infantil acerca da criança e seu universo. O que ocorre é que, em alguns casos, a própria instituição de educação infantil não possui relativa clareza quanto aos aspectos supracitados. Explicita-se a este respeito que:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 62).

As referidas “relações educativas” que se dão no “espaço de convívio coletivo” via diálogo, atividades recreativas e outras formas de interação devem ser atentadas pelas instituições de educação infantil para um melhor delineamento de suas propostas pedagógicas, tendo em vista um trabalho com as crianças que seja mais efetivo. Tal preocupação não tem apenas um teor pedagógico, mas também legal, pois, conforme Parecer a respeito: “os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade [...]” (BRASIL, 1998, p.6, grifo do autor).

A supracitada “intencionalidade” requer, como já foi dito anteriormente, compreensão e apropriação de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e afetividade. Pois, não bastam apenas a atenção e o carinho no trato com crianças pequenas visto que o cuidado é constituído de procedimentos que implicam um saber (MARANHÃO, 2000).

Metodologia

Frente aos posicionamentos feitos acima, os relatos (ou produções de linguagem), do tipo “biográfico” são, conforme Dubar (1997), uma das vias pelas quais os indivíduos procuram dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares e profissionais). Sendo, portanto, pertinente à proposta deste trabalho, pois irá permitir que, mediante uma “história pessoal”, sejam desveladas as visões que uma educadora infantil tem de si e do mundo.

Para tanto, este estudo de caso, de caráter exploratório, adotou os conceitos de trajetórias vividas e formas identitárias, tendo em vista estabelecer, conforme (1997): uma

seqüência das posições sociais ocupadas por uma professora-alfabetizadora durante a vida; e a sua “subjéitiva trajetória” (pessoal e profissional) expressa ao “se narrar”. Por conseguinte, o que igualmente se espera é que aspectos relacionados ao fazer pedagógico venham à tona, de modo subjéitivo, por meio destas narrativas.

Depoimentos orais autobiográficos, observações in loco do fazer pedagógico, além de questionários e entrevistas empregados com o intuito de abstrair significados inerentes às trajetórias sociais (tanto “objetiva” quanto “subjéitiva”) da alfabetizadora em questão.

Resultados e conclusões

Antes de quaisquer outras considerações, importa salientar que “não há e não houve uma única forma de se compreender e de se relacionar com a infância, ainda que em uma mesma sociedade, em um mesmo período” (CORRÊA, 2003, p.89). Portanto, não se está propondo neste trabalho um modelo único, absoluto e sem para o cuidar/educar de crianças de 0 a 6 anos de idade. O que se pretendeu, até aqui, foi, a partir da literatura pesquisada, refletir e fazer proposições a respeito.

As lembranças escolares presentes no relato da educadora infantil remetem a um “espaço-tempo” em que não havia o embate, apontado por Antunes (2006), entre o desejo de conhecer e o rigor das regras a serem obedecidas. Pelo contrário, segundo a fala da professora entrevistada: “Tudo era dito com carinho mesmo quando havia necessidade de rigidez, as palavras eram bem colocadas [...] Mesmo que, às vezes, de forma dura, porém eram palavras estimuladoras, [...] Havia cuidado”.

A dimensão simbólica, das fantasias e curiosidades infantis, estava presente no ato de educar não obstante a “rigidez” salientada em falas como estas:

[...] Ela procurava aproximar as verdades da boneca Lili (personagem criada por uma educadora pré-escolar que alfabetizou a professora entrevistada) das verdades da gente [...] Ela colocava muita vida no que fazia [...] Contava muitas histórias [...] Ela sempre olhava nos olhos e quando chamava atenção fazia isso em voz baixa [...] Ela punha limites [...] Era rígida, exigente, porém muito cuidadosa [...] não dá pra esquecer.

É possível perceber com clareza o lúdico a serviço do “cuidar-educar” no estabelecimento de limites, no esforço em se aproximar das “verdades” dos alunos, nas “lições” (valores e atitudes) ensinadas pela “boneca Lili”, dentre outros aspectos. O cuidado,

incontestavelmente, é um aspecto característico do profissional que trabalha com crianças. Desse modo, segundo Corrêa (2003) a dimensão do cuidado está sempre presente, de uma maneira ou de outra, nas relações entre crianças e adultos em unidades de educação infantil.

Mas é justamente aí que impera certa confusão, pois em alguns contextos parece haver uma divisão de papéis: a professora é quem educa e a monitora apenas cuida. No que tange a tal concepção dicotomizada do cuidar-educar, Wada (2003) denuncia erros, desvios e práticas contraditórias observadas na pesquisa que realizou em creches de Campinas-SP. Vê-se, portanto, o quanto o binômio cuidar-educar são indissociáveis visto que a monitora que cuida tem que também educar, enquanto a professora que educa não pode preterir o cuidado de sua prática educativa sem que haja prejuízos para a criança.

É possível afirmar que o imbróglio supracitado deve-se, dentre outros fatores, à formação inicial dos educadores infantis, formados em curso de magistério ou mesmo em pedagogia, que não possuem a qualificação necessária para desenvolver o trabalho educativo com crianças em fase pré-escolar e, sobretudo, com as menores, ou seja, as pertencentes às creches (CAMPOS, et al., 2006). Logo, a recente Resolução CNE/CP 1/2006 é, em certa medida, um esforço para solucionar a deficiência na formação inicial para o exercício da docência na educação infantil.

Contudo, conforme Lima e Reali (2004), a educação básica desempenha um papel primordial na aprendizagem profissional da docência. Professores, sobretudo os de início de carreira, tendem a “recuperar” as experiências de quando era aluno, traduzindo em práticas de ensino as influências que recebeu do período de escolarização básica em detrimento do aprendido nos cursos de graduação em pedagogia (LIMA e REALI, 2004).

Logo, o relato da professora entrevistada pode ser melhor compreendido quando esta diz:

Ela tinha o dom de descobrir os talentos [...] Ela valorizava, ela investia nos talentos que via e isto sem deixar de lado as crianças que tinham dificuldades [...] Ela utilizava a monitoria natural [...] Crianças que estavam bem com o programa ajudavam as demais, eu era uma dessas monitoras [...] Essa monitoria era muito sutil, ela falava ao ouvido da gente: hoje você vai sentar ali e ajuda fulana [...] Acho que ali surgiu a professora que eu me tornei.

Somado ao que já foi posto até aqui, há ainda aqueles que, segundo Corrêa (2003) negam o cuidado, tendo-o como uma prática antiprofissional pelo seu suposto caráter meramente assistencialista e afirmam que o mesmo trata-se de um aspecto inerente à condição

feminina ou materna. Desse modo, para estes o ato cuidar não necessita ser algo consciente e refletido, pois é algo praticado intuitivamente pela figura mulher-mãe-educadora.

Entretanto, os procedimentos de cuidado transcendem às questões relativas ao gênero, pois carregam “sempre uma intencionalidade, que prioriza mais ou menos certas aptidões da espécie humana, dependendo da sociedade e da cultura, podendo variar com a inserção nas diferentes classes sociais dessa sociedade” (MARANHÃO, 2000).

A faceta prático-cultural de cuidar-educar, seus diferentes contextos e personagens sociais, e outras demais discussões relativas à criança devem ser discutidas e rediscutidas pelas instituições de educação infantil e pelas famílias a fim de que fique bem claro o que cabe ou não a este ou àquele e a quem compete isto ou aquilo. Entretanto, conforme Campos, et.al (2006), estudos diversos têm sinalizado em relação a posturas e atitudes fechadas, altivas e preconceituosas dos educadores infantis em relação às famílias e suas contribuições no que tange ao trabalho pedagógico feito com as crianças dentro e fora do ambiente institucional (pré-escola ou creche).

Vale lembrar também a importância do vínculo afetivo entre quem cuida e quem é cuidado, pois o cuidar no ambiente institucional (pré-escola ou creche) é uma atividade relacional diferente da do contexto escolar e demanda instrumentos de trabalho próprios, que deve favorecer o processo de crescimento e desenvolvimento da criança (MARANHÃO, 2000). Um dos relatos da educadora infantil entrevistada pressupõe a importância de tal vínculo afetivo: “Ela (uma professora primária) me deixou uma marca inesquecível de carinho [...] Tinha uma voz meiga [...] Ela circulava a sala inteira, não ficava parada, assistia um por um [...] Procurava não deixar ninguém ir para casa com dificuldade, sem entender o que foi ensinado [...].”

Esta e as demais professoras “narradas” pela supracitada educadora infantil ajudaram-na, conforme (NÓVOA, 1992), a construir uma identidade profissional e a definir sua singularidade docente. Outro ponto a ser considerado é o valor do lúdico como facilitador nas atividades relacionais-educativas estabelecidas entre todos os envolvidos no processo de “cuidado-educativo”. Segundo Santos (2001) a ludicidade pode, de fato, corroborar para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade da criança. A professora entrevistada reforça tal afirmativa ao dizer que:

Eu comecei a criar histórias observando as crianças mais pequeninas [...] Percebi que histórias e brincadeiras faziam com que as crianças aprendessem mais rápido [...] O lúdico é a forma pela qual nós alcançamos a compreensão e a participação da criança [...] Por isso alfabetizo de modo lúdico [...] Já naquele tempo crianças de quatro e cinco anos aprenderam a ler comigo [...] Todo mundo na cidade respeitava aquela menina que alfabetizava desde os doze anos de idade [...]

A professora em questão desenvolveu um “método” cuja gênese deu-se quando ainda era uma estudante de educação básica. Tal “fazer pedagógico” foi aprimorado no decurso dos anos de estudo e profissão. Uma vez que “as professoras-alfabetizadoras, na sua grande maioria, impulsionam mudanças metodológicas no contexto dos anos iniciais” (DIAS e ENGERS, 2005, p. 507), é pertinente ressaltar a influência determinante que os primeiros estudos tiveram sobre a referida educadora no que tange à sua prática educativa.

Dentre o que já foi dito, é importante salientar também a necessidade de “reconhecer a criança como parceiro social, que pelos seus meios de ação, predominantes em cada fase do processo de crescimento e desenvolvimento, manifesta seus desejos e necessidades” (MARANHÃO, 2000, p. 131). O tema da *parceria* é também aludido em um dos depoimentos da professora-alfabetizadora:

[...] Gosto de pensar em minhas professoras como *parceiras* [...] Eu tive uma professora na 4ª série [...] Ela era singular, não sei nem como a chamo [...] Foi uma pessoa que fez jus ao nome que tinha. Tinha tudo de anjo. Era uma freira carinhosa com todas as crianças, principalmente com as mais carentes [...] Vindas de família muito humilde, igual a mim [...] Ela era extremamente estimuladora [...] Não me lembro de injustiças ou discriminação em sala de aula [...] Eu era uma criança pobre e era tratada com o mesmo cuidado que as demais que tinham mais possibilidades [...] (Grifo nosso).

Os “desejos e necessidades” manifestos nas diferentes fases de crescimento e desenvolvimento são evocados pela educadora infantil quando esta diz:

Eu era muito pequena e tinha muita vontade, *desejo*, uma inexplicável *necessidade* de estudar, de ir para a escola, quando tinha por volta de 04 anos de idade [...] Dada a minha vontade de estudar viabilizaram minha participação em uma turma [...] Me lembro da canção meu Galinho, ‘faz três noites que não durmo, ô lá lá’ [...] A música tinha tudo a ver com minha vida [...] Eu morava em uma chácara bem próxima da cidade onde convivía com muitos animais domésticos [...] O galinho da música era o meu galinho [...] O galinho do meu quintal (Grifo nosso).

Todas estas experiências possibilitaram a esta professora uma autonomia em relação ao exercício de suas atividades profissionais. Tal autonomia, verificada desde a fase estudantil, está presente em relatos como os que se seguem:

Eu queria ser professora, sempre achei que era a profissão mais bonita [...] A imagem das pessoas especiais que me ensinaram [...] Elas marcaram profundamente minha vida e estão presentes no meu fazer pedagógico todo dia. [...] Como eu queria ser professora peguei um caderno e saí pela cidade procurando alunos e encontrei vinte e oito crianças de três a oito anos [...] Eu tinha apenas doze anos de idade [...] Marquei o início das aulas na varanda da minha casa, peguei com os vizinhos cadeiras e mesas emprestadas e iniciei assim [...] Comprei um quadro de giz fiado e pedi ao marceneiro da cidade para fazer uma mesa comprida [...] Ali alfabetizei aquelas crianças [...] Era isso que eu queria ser: professora.

Constatou-se, em meio a todos estes relatos e lembranças evocadas, que a história escolar básica forneceu a esta professora não apenas exemplos a serem seguidos, mas também valores, experiências e conhecimentos construídos ainda quando era estudante e que lhe subsidiaram a reflexão que tem feito de seu fazer pedagógico.

Por fim, no bojo destas considerações, importa salientar que a falta de clareza e definição acerca dos procedimentos relacionados ao cuidar-educar (MARANHÃO, 2000); a precariedade quanto à formação do pessoal que atua na área, sobretudo os que trabalham nas creches (CAMPOS, et.al., 2006); a lacuna pedagógica no que diz respeito ao trato específico e eficiente da educação da criança pequena em instituições de educação infantil (ROCHA, 2001); e a prática irrefletida das atividades relacionais-educativas, corroboram para embaraços no desenvolvimento do educando em questão. Espera-se, portanto, que este trabalho possa suscitar novas questões e nortear outros estudos a respeito do que aqui foi tratado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar e a formação inicial de seus profissionais**. [São Paulo]: [s.d.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt071011int.doc>>. Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de mar.1999, seção 1, p.8.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n.119, p.85-112, jul. 2003.

COUTINHO, Ângela Scalabin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. [S.l.], 2002. In: **XXV Reunião Anual da ANPED**, [S.l.], 2002.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1998.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Rev. Eletr. Educ.**, Porto Alegre, v. 28, n.3, p. 505-523, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/41>>. Acesso em: 02 jun. 2008.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1998.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 111, p.115-133, dez. 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p.27-34, jan./abr. 2001.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

VECTORE, Célia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, n.14, p.105-131, 2003.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. [S.l.]: **Pró-Posições**, v. 14, n. 42, p. 53-65, set./dez. 2003.