

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação infantil: cotidiano e políticas / Patrícia Corsino, (org.) –  
Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação  
contemporânea)

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-7496-226-9

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Pedagogia I. Corsino, Patrícia.  
II. Série.

09-01766

CDD-372.21

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil 372.21

**Impresso no Brasil – junho de 2009**

**1ª reimpressão – fevereiro de 2012**

**Copyright © 2012 by Editora Autores Associados LTDA.**

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa.”

## Sumário

<b>Introdução</b>	01
<i>Patrícia Corsino</i>	
<b>1. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios</b>	13
<i>Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino</i>	
<b>2. Educação infantil: instituições, funções e propostas</b>	31
<i>Maria Fernanda Rezende Nunes</i>	
<b>3. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira</b>	47
<i>Patrícia Corsino</i>	
<b>4. A brincadeira como experiência de cultura</b>	65
<i>Angela Meyer Borba</i>	
<b>5. A brincadeira como encontro de todas as artes</b>	75
<i>Maria Teresa Jaguaribe de Moura</i>	
<b>6. Educação infantil: espaços e experiências</b>	89
<i>Daniela Guimarães</i>	
<b>7. Trabalhando com projetos na educação infantil</b>	101
<i>Patrícia Corsino</i>	
<b>8. Considerações sobre o planejamento na educação infantil</b>	113
<i>Patrícia Corsino</i>	
<b>Referências bibliográficas</b>	119
<b>Sobre as autoras</b>	127

preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade.

## 2 Educação infantil: instituições, funções e propostas

*Maria Fernanda Rezende Nunes*

*Manoel por Manoel*

*Cresci brincando no chão, entre formigas.*

*De uma infância livre e sem comparamentos.*

*Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.*

*Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:*

*de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,*

*de um pássaro e sua árvore.*

*“Manoel por Manoel”, MANOEL DE BARROS, 2003, p. 3*

Este texto tem como objetivo levantar os principais avanços da educação infantil brasileira, tanto no âmbito da produção acadêmica como nas conquistas advindas da legislação, pela aquisição de direitos, traçando, a partir desses aportes, alguns pontos importantes para a elaboração e a análise de propostas pedagógicas e currículos para os estabelecimentos educacionais voltados à criança pequena.

### O cenário das conquistas e dos desafios presentes na educação infantil

Como apontado anteriormente, a frequência de crianças muito pequenas a espaços de educação infantil não se relaciona mais a questões de classe social. Há algumas décadas se observava um aten-

dimento precário voltado para as famílias de trabalhadoras pobres. Hoje, o direito à educação responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos. A trajetória de redemocratização da sociedade vivida na década de 1980 permitiu que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal. A educação infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem esses serviços ou deles necessitem. Ainda de acordo com a Constituição brasileira e com a LDB (1996), creches e pré-escolas fazem parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação. O Ministério da Educação (2006), a partir da lei n. 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, aumentando o número de anos do ensino obrigatório. Nesse quadro, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas.

Nessa trajetória em torno da construção de políticas públicas de atendimento à educação infantil, percebemos a existência de diversos pontos que foram mais ou menos privilegiados, de acordo com a região e o contexto em que foram circunscritos, e que nos ajudam a pensar a situação da institucionalização da educação no Brasil, quais sejam:

- Os discursos higienistas e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. Instituições públicas e privadas (filantrópicas) compunham o sistema de proteção à infância e à juventude,

solidificadas na era Vargas e se mantendo até a década de 1960. A creche ganha o sentido de intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono.

- As políticas educacionais da década de 1970, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.
- Nos anos de 1980 e 1990, com gestões eleitas para municípios e estados, surgem propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse quadro, os grupos organizados tiveram importante papel nos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na LDB, de 1996, em que a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica.
- A partir de 2000, a educação infantil, pauta de diversos fóruns de debate espalhados por todo o Brasil, passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso

a diferentes produções culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais. Pontos cruciais para esse serviço são formulados no âmbito dos movimentos, em consonância com a produção teórica sobre a criança de 0 a 6 anos:

- (I) engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável;
- (II) não é frequentado por crianças com mais de sete anos de idade;
- (III) é concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família;
- (IV) responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos;
- (V) os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não discriminatórios;
- (VI) o currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida;
- (VII) estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos;
- (VIII) prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade.

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura.

A necessidade de se estabelecer um currículo para a área surge no início dos anos de 1980 – primeiramente para a pré-escola e posteriormente para a creche –, consequência de uma expansão

do atendimento. Entretanto, a educação infantil, em nosso país, segundo o próprio MEC (1996), nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo pré-estabelecido. Embora tenha inicialmente surgido desvinculada da escola, acaba por identificar-se com ela e o processo de “escolarização” parece ser o caminho natural para a área.

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

Essas diferentes identidades assumidas nas práticas com as crianças de 4 a 6 anos permitiram que um grande contingente de profissionais atuasse na área sem formação específica, construindo no seu cotidiano um saber fazer próprio “carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996, p. 8), como, por exemplo, nas diversas creches comunitárias, filantrópicas e particulares.

Nesses diferentes contextos, ações e conhecimentos foram sendo produzidos em diferentes instâncias, principalmente no que tange às práticas sociais, às políticas públicas e à sistematização acadêmica de conhecimentos específicos para a área. Entretanto, tais instâncias nem sempre estiveram em consonância, e as propostas pedagógicas são um reflexo dessa heterogeneidade de concepções.

No campo da psicologia, encontra-se um vasto material sobre a criança e a educação, de concepções distintas, e que tem marcado as bases teóricas das propostas pedagógicas em curso: os estudos do conhecimento pela perspectiva sócio-histórica de Vygotsky; os da epistemologia genética de Piaget e os da teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon.

No campo da sociologia, os estudos referentes à sociologia da infância surgem por oposição à concepção da infância, considerada

objeto passivo de uma socialização regida por instituições. Esse campo, segundo Sirota (2001), deriva de um movimento geral da sociologia que se volta para reconsiderar a criança como ator, além de um novo interesse pelos processos de socialização. Essa visão da infância como uma construção social, dependente, ao mesmo tempo, do contexto social e do discurso intelectual, foi iniciada pelo trabalho do historiador Ariès, em 1960, e retomada e discutida por um grande número de trabalhos, que contribuíram para despertar o interesse pelo objeto-infância-criança entre os pesquisadores situados no âmbito das ciências sociais.

Na área da pedagogia, as pesquisas e observações voltadas para a relação entre os preceitos pedagógicos do adulto e a cultura da infância, com seus valores autônomos, tomaram corpo, influenciando, principalmente, as políticas educacionais. Como exemplo, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998), que se reportam aos princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”, aos princípios políticos “dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e aos princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”, como eixos norteadores para a elaboração de qualquer proposta pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos.

Os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade. Segundo a publicação *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*, do MEC (1996), que analisou as propostas da rede pública das capitais brasileiras, os documentos formulados para a educação infantil, embora tragam na sua fundamentação a

necessidade de forjar práticas que expressem a concepção de mundo, de homem e de sociedade que uma determinada época formula para as suas crianças, por vezes utilizam conceitos teóricos de forma indiscriminada, justapondo enfoques teóricos distintos (Wallon, Vygotsky e Piaget, por exemplo), fruto da ausência de debate sobre as concepções teóricas adotadas.

No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais. A situação torna-se ainda mais complexa com a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.). Há ainda o fato de que muitas propostas, segundo Campos (2005), “não consideram a especificidade das crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas para elas pela maioria das instituições subordinam-se ao que é pensado para as maiores” (p. 7).

A diversidade de prioridades oscila em torno da função educativa do serviço oferecido às crianças, tanto pela preponderância do apoio nutricional – passando pelos aspectos relativos à higiene, ou mesmo à compreensão do lúdico, do brincar e da brincadeira no fazer educativo –, até a preparação para o ingresso no ensino obrigatório. Essas práticas, tal como as próprias crianças, que reiteram criativamente os seus modos de vida, são reinventadas num movimento contínuo. Porém, é necessário afirmar que esse processo não ocorre de forma linear, pois, nas instituições, convivem, simultaneamente, antigas e novas práticas.

## É as propostas pedagógicas e curriculares? Entre as crianças e os desafios das práticas

*Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas*

*[...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido  
criança em algum lugar perdido onde havia transfusão  
da natureza e comunhão com ela.*

*Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol.*

*O menino e o rio. Era o menino e as árvores*

*“Manoel por Manoel”, MANOEL DE BARROS, 2003, p. 3*

Provocada pelo poeta, percebo que o desafio que se coloca para a formulação de propostas pedagógicas para a educação infantil é o de se descobrir parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o significado, desafio que se coloca também para a própria humanidade. Permitamo-nos buscar no passado aquilo que perdemos e que olhamos com melancolia, a fim de enriquecer nosso presente e torná-lo uma experiência contável. É preciso aprender a buscar e a deixar rastros.

Que rastros as propostas pedagógicas para a educação infantil estão deixando para as crianças que dela fazem parte? Como afirma Silva (1999), o “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150).

Diversos autores, especialmente Freire (1982), Souza e Kramer (1996), Pereira e Nunes (1996) contribuem para que se possa afirmar a perda gradativa do saber fazer que foi imposta aos professores como resultado do próprio empobrecimento da sua experiência de professor com o conhecimento, com a linguagem e a narrativa. Tal fato deve-se à necessidade de muitas escolas, no sentido de busca-

rem a implantação do novo: propostas atualizadas com o mundo contemporâneo. Essa busca desenfreada pelos modismos tornou o professor um objeto dessa ação, que não se reconhecia nos novos modelos curriculares, nem por uma afinidade teórica, nem pelo fazer prático. Com isso há uma ruptura com o saber fazer, ou seja: “o que fazer? como fazer? e para que fazer?”. Essa ruptura enfraquece as iniciativas coletivas de um projeto comum em que o professor possa dar continuidade à fala do outro, identificar-se ou diferenciar-se dela assumindo sua autoria, seu pertencimento. O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho.

Assim, falar de crianças e adultos remete-nos a pensar a pluralidade, ou seja, lidar com as diferenças e percebê-las como marcas de nossa condição humana. Nesse sentido, as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças.

Os princípios e as estratégias para a construção de um trabalho com as crianças em creches e pré-escolas expressam valores e, por isso, estes devem ser explicitados, tal como os seus objetivos: conhecer o ponto de partida e construir o de chegada. Um outro aspecto diz respeito ao caráter provisório de qualquer proposta pedagógica, a qual deve ser entendida no bojo das mudanças históricas da sociedade e de seus indivíduos. Relacionada ao conceito de provisoriedade, destaca-se a necessidade de se alcançar uma real diversidade do trabalho pedagógico no âmbito de cada escola. Em outras palavras, significa dizer

que o resultado de uma construção coletiva deve, necessariamente, atender à diversidade de situações concretas enfrentadas no âmbito das escolas, diversidade esta que deve refletir-se no trabalho de cada grupo específico de professores e crianças. Não se trata, portanto, de atingir uma homogeneização abstrata dos fazeres pedagógicos, mas sim uma integração efetiva entre um projeto mais amplo, que propõe caminhos e estratégias, e as restrições concretas que devem ser superadas pouco a pouco, por meio do confronto entre as metas planejadas e as limitações objetivas de natureza política, administrativa e material que se refletem no dia a dia da escola.

Um outro aspecto que merece destaque diz respeito à grande lacuna existente no campo da concepção de propostas pedagógicas/ curriculares específicas para populações infantis de 0 a 3 anos.

Diante dessas premissas, destacamos a seguir alguns aspectos que julgamos importantes de considerar tanto na elaboração quanto na avaliação de propostas pedagógicas para a educação infantil:

- Como ponto de partida, devemos nos perguntar quais são nossas responsabilidades na condição de profissionais da educação, como compreendemos o nosso trabalho, a quem desejamos educar e como deve ser a organização e a manutenção desse espaço para que uma proposta coletiva possa ser construída.
- Toda a proposta pedagógica representa um desafio e uma aposta (SOUZA & KRAMER, 1996) que aponta um caminho a ser trilhado, compreendendo que todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores, sujeitos dessa construção. Nesse sentido, é necessário estabelecer com os profissionais, as crianças e as famílias relações de pertencimento, para que se sintam partes integrantes da instituição.

- O espaço pedagógico é privilegiadamente um local facilitador de interações e de confrontos das crianças entre elas, produzindo a chamada cultura de pares. Também das crianças com adultos, quando juntos experimentam a descoberta de ensinar e aprender, e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores etc. que vivem o intenso desafio de perguntar o seu papel, revendo seus conhecimentos e suas experiências.
- É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em vez de transformar-se numa rotina de espera e da mesmice, se possa caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.
- A organização de espaços abertos a todos, crianças e famílias, o desenvolvimento de atividades compartilhadas, o estabelecimento de parcerias e o diálogo constante da gestão da instituição com a equipe de profissionais, crianças e suas famílias;
- A definição de espaços e tempos, em função de uma concepção de infância e de atendimento que inclua as crianças e suas famílias, é primordial. Isto porque a organização do tempo e do espaço, nas instituições de educação infantil, vai denotar o projeto pedagógico ali vivido. De acordo com Gallardini (1996), a organização do espaço é a tradução não só do que pensamos sobre e para as crianças como do que conhecemos sobre elas, quer dizer, das teorias de desenvolvimento. Assim, espaços e tempos acolhedores, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizem a partilha, o movimento

e a autonomia são alguns aspectos que as propostas pedagógicas devem almejar.

- As instituições de educação infantil – tanto as creches quanto as pré-escolas – devem assumir o desafio de superar a função de guarda e preparo para o ensino fundamental, entendendo aquele local como um espaço de formação cultural.
- As linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. Nesse sentido, os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante na formação de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho.
- O ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. Nesse contexto, é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo (PORTO, 2001).
- A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representa um espaço de fruição, de criação e de participação. Segundo Corsino (2003b), *o espaço da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento*. A literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia para o ensino de conteúdos. Ela é a possi-

bilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaço para a narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças.

- O estabelecimento de um ambiente cultural rico de possibilidades, onde a pintura, a modelagem, o desenho, o teatro/ expressão corporal, a música, a literatura etc. propiciem diferentes possibilidades de expressão.
- Pensar o momento de chegada das crianças nas instituições, ou seja, como acolhê-las, é um aspecto relevante a ser considerado na construção da proposta pedagógica. Adaptação, acolhimento, inserção são denominações que, por vezes, expressam práticas distintas. Pensando além das nomenclaturas, a entrada das crianças nas instituições está ligada à ideia de pertencimento, de estreitamento de relações, de partilha, que não finda quando termina o estranhamento. Ao contrário, pois crianças e adultos, ao se reconhecerem no grupo e no espaço que habitam, reafirmam-se, constroem novas identidades.
- O cotidiano e as atividades de rotina são, basicamente, atividades de relações humanas em que a partilha, a generosidade, a atenção ganham relevo. Portanto, a humanização das relações entre adultos e crianças nos espaços de interação é um aspecto privilegiado na construção da autonomia e do respeito.
- A existência de espaços coletivos de estudo, discussão e registro dos profissionais que trabalham nas instituições sobre as experiências desenvolvidas com as crianças é condição indispensável para um fazer educativo que se propõe a estar



permanentemente avaliando tanto as relações estabelecidas no âmbito institucional (profissionais, crianças e famílias), quanto os pressupostos teóricos vigentes, suas metas e seus objetivos.

- Os registros (verbais e não verbais) realizados pelos adultos e crianças são imprescindíveis, pois estes contribuem para que nos apoderemos das conquistas e da apropriação e resignificação de histórias individuais e coletivas. Os registros evidenciam as diferentes apostas, falam sobre as necessidades de mudança, de planejamento e avaliação do trabalho.
- Por fim, destacamos a importância da formação continuada de professores, pois desse processo depende a construção da proposta pedagógica e, principalmente, o desafio de relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. No processo de formação, podemos consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil.

Esses são pontos que podem contribuir para a reflexão dos profissionais de educação infantil sobre a sua prática, sobre o seu cotidiano, sobre a sua experiência. Com certeza não se esgotam, pois trabalhar com o universo das crianças é, como diz o poeta Manoel de Barros, “carregar água na peneira”, o que de forma alguma é tarefa inglória e desprezível, mas, ao contrário, é uma atividade que permite “encher os vazios com peraltagens”. Como diria Vygotsky (1987), “quando lemos os jornais e nos inteiramos de milhares de acontecimentos que não pudemos presenciar pessoalmente, quando em crianças estudamos geografia e história, quando sabemos por carta o que acontece a outra pessoa, em todos os casos, nossa fantasia ajuda a nossa experiência” (p. 20).

Diante dessa reflexão, só nos resta desejar que às nossas crianças seja dado o direito de povoar suas experiências de muitas fantasias,

criadas, recriadas e partilhadas nas relações com outras crianças e com professores numa creche ou numa pré-escola. E, para tanto, a reformulação desses espaços é fundamental para que eles passem a acolher os sonhos, as transformações possíveis.