

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: avanços e desafios para o desenvolvimento na primeira infância

CHILD EDUCATION IN BRAZIL: advances and challenges for early childhood development

Livia Crespi¹

Deisi Noro²

Márcia Nóbile³

Resumo

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa empírica, exploratória, qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Foram analisados documentos legais relacionados com a Educação Infantil (EI) publicados entre 2009 e 2017. Objetiva-se apresentar saberes sobre o desenvolvimento infantil na faixa etária de zero e seis anos de idade, período da vida denominado de

¹ Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências (2017) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, onde desenvolveu pesquisas sobre a relação entre as Neurociências, a formação e a prática pedagógica do docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2012) e especialização em Gestão Escolar (2015) pela Universidade Positivo. Atualmente cursa especialização em Neuroeducação e Primeira Infância junto a Universidade de Pernambuco - UPE e Instituto Cerebrum. Leciona para séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Santa Rosa de Carlos Barbosa/RS, tendo experiência nas áreas de Educação, Alfabetização, Ensino de Língua Inglesa, processos de Ensino e Aprendizagem e Formação Docente. E-mail: saianicrespi@gmail.com.

² Doutoranda (2017) e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2016), Especialista em Administração e Supervisão Escolar (2003), Bacharela e Licenciada em Ciências - Habilitação em Biologia pela Universidade de Caxias do Sul (1993). Professora da Rede Pública Municipal de Farroupilha desde 1987, Presidente do Conselho Municipal de Educação (2013-2019) e Coordenadora-geral do Fórum Municipal de Educação de Farroupilha (2014-2020). E-mail: deisinoro@gmail.com.

³ Doutora em Educação em Ciências (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, 2008). Licenciatura Plena em Ciências: Habilitação Matemática e Ciências (Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, 2005). Bacharel em Administração de Empresas (Centro de Ensino Superior de Farroupilha, CESF, 2001). Sistemas de Informação (Centro de Ensino Superior de Farroupilha, CESF, interrompido em 2002). Professora de Ensino Fundamental da rede municipal de Farroupilha/RS (desde 2006). Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha/RS (desde 2013). Coordenadora Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de Farroupilha/RS (2013 a 2016). Membro do Conselho Municipal de Educação de Farroupilha/RS e do Meio Ambiente (desde 2016). Tutora do Programa Formação pela Escola. Professora e orientadora colaboradora do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marciafnobile@gmail.com.

Primeira Infância, bem como analisar a importância da EI e a oferta da mesma Brasil. A revisão bibliográfica constituiu-se pela análise de fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil na Primeira Infância, coletados entre autores como Piaget (1999), Papalia, Olds e Feldman (2006), Cosenza e Guerra (2011) e Bee (2011). O estudo indica que a EI é de extrema importância para o desenvolvimento adequado de crianças na Primeira Infância. Infere também sobre a necessidade de disseminar, através de formações docentes continuadas, conhecimentos transdisciplinares sobre o desenvolvimento na Primeira Infância para os profissionais que lecionam na referida etapa. Devido ao potencial de apropriação das aprendizagens propostas durante a Primeira Infância, conclui-se que, o mero cuidado assistencialista não é suficiente na EI, sendo necessário um fazer pedagógico intencional e consciente, capaz de oferecer estímulos e experiências que auxiliem no desenvolvimento integral das crianças atendidas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Desafios; Educação Infantil; Desenvolvimento; Primeira Infância.

Abstract

This study characterizes as an empirical, exploratory, qualitative, bibliographical and documentary research. Legal documents related to Early Childhood Education (EI) published between 2009 and 2017 were analyzed. It aims to present knowledge about child development in the age group of zero and six years old, a period of life called Early Childhood, as well as to analyze the EI's offer in Brazil. The literature review consisted of analyzing theoretical foundations on early childhood development, collected in authors such as Piaget (1999), Papalia, Olds and Feldman (2006), Cosenza and Guerra (2011) and Bee (2011). The study indicates that EI is of paramount importance for the proper development of children in early childhood. It also infers on the need to disseminate, through continuing education, transdisciplinary knowledge about Early Childhood development for the professionals who teach in that stage. Due to the potential of learning appropriation during Early Childhood, it is concluded that mere assistance care is not enough in EI, being necessary an intentional and conscious pedagogical approach that offers stimuli and experiences to aid the integral development of the children attended in the schools.

Key-words: Challenges. Early Childhood Education. Development. Early Childhood.

INTRODUÇÃO

Em meados de 2018 foi divulgada a Sinopse Estatística da Educação Básica com base no Censo Escolar realizado no ano de 2017. A Sinopse, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 Unidades da Federação, computa através dos dados coletados aproximadamente 8.5 milhões de matrículas na Educação Infantil (EI), enquanto no Censo Escolar de 2016 registravam-se 8 milhões de matrículas, o que indica um ligeiro crescimento do atendimento escolar às crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

A EI, primeira etapa da Educação Básica brasileira, está subdividida em duas etapas, a Creche que atende crianças de zero a três de idade e a Pré-Escola, responsável pelo atendimento das crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade.

O Censo Escolar de 2017 indica que as matrículas na etapa Creche atenderam 3.4 milhões de crianças nas redes pública e privada, e cerca de 5.1 milhões de crianças na etapa Pré-Escola também no somatório das redes.

Analisando individualmente as regiões geográficas brasileiras, fica evidente que o número de matrículas na etapa Creche é maior na região Sudeste, já que de acordo com o Censo Escolar de 2017, 1.684.114 crianças de zero a três anos encontravam-se matriculadas nesta etapa. A segunda região com maior número de matrículas na etapa Creche é a região Nordeste com 780.992, seguida pela região Sul com 558.811 e pela região Norte com 152.398 crianças matriculadas.

O número total de matrículas de crianças de quatro a cinco anos na etapa Pré-Escola distribui-se da seguinte maneira no Brasil: região Sudeste com a maior concentração de matrículas nesta etapa, 2.051.564 crianças matriculadas, seguida pela região Nordeste com 1.479.915, região Sul com 684.219 e região Norte com 501.217 (INEP, 2018).

O Censo Escolar de 2017 também detalha o número de crianças matriculadas na EI em tempo parcial e em tempo integral em todo o Brasil. No somatório das redes municipais e estaduais de ensino, considerando áreas urbanas e rurais, a etapa Creche em tempo parcial soma 872.564 mil

matrículas e em tempo integral 1.337.218 matrículas. Na etapa Pré-Escola, as escolas municipais e estaduais de áreas urbanas e rurais atendem no total 3.492.039 crianças em tempo parcial e 380.726 em tempo integral.

Estes números são expressivos e tendem a aumentar significativamente uma vez que a matrícula na Pré-Escola tornou-se obrigatória através da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, sendo assegurada a oferta gratuita dessa etapa da Educação Básica.

Cabe destacar que não basta observarmos o aumento das matrículas na EI se a oferta não apresentar qualidade no atendimento. O aprimoramento das condições físicas, de acesso e permanência no ambiente escolar, o conhecimento por parte dos docentes sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como a valorização das potencialidades e diferenças de cada criança atendida são essenciais.

Neste contexto, o presente estudo intenta apresentar esclarecimentos sobre o desenvolvimento infantil na faixa etária de zero e seis anos de idade, período da vida reconhecido como Primeira Infância, apontando saberes relevantes para educadores e demais profissionais que atuam diretamente e diariamente com as respectivas etapas da EI.

O estudo também realiza um recorte temporal entre os anos de 2009 e 2017, a fim de analisar documentos legais que versam sobre a EI no contexto nacional, buscando, primeiramente, compreender como se define e se estrutura a EI nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014 e na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, além de levantar dados sobre a oferta e matrículas na EI, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 produzida pelo INEP e no Censo Escolar da Educação Básica de 2017.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa empírica, exploratória, qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Para fundamentar o entendimento recente sobre a EI no Brasil, foram analisados atos legais

nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014, o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 de 2016, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2017, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE produzido pelo INEP em 2016 e a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 do INEP.

A revisão bibliográfica constituiu-se pela análise de fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil na Primeira Infância, sendo coletados em autores como Piaget (1999), Shore (2000), Cole e Cole (2004), Papalia, Olds e Feldman (2006), Cosenza e Guerra (2011) e Bee (2011).

Resultados

Quando políticas públicas e programas governamentais voltados para o desenvolvimento, a proteção e valorização de determinada parcela da população são discutidos, é de suma importância compreender a quem eles se destinam, quais suas características e necessidades intrínsecas. Em se tratando de políticas públicas voltadas para a Primeira Infância, cabem algumas reflexões sobre este período da vida, considerado no meio científico como a base para o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano, que engloba esferas interdependentes como o desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicossocial, é marcado por mudanças e continuidades durante toda a vida, sendo fortemente determinado pelo contexto histórico e social em que o sujeito se encontra inserido.

Cole e Cole (2004) esclarecem que o desenvolvimento é um somatório da interação de duas instâncias, a natureza, intrínseca ao sujeito, e a educação, extrínseca a ele. A natureza, neste contexto, refere-se às predisposições biológicas herdadas do indivíduo, enquanto a educação refere-se às influências do ambiente social e cultural sobre ele, particularmente aquelas advindas da família e da comunidade.

A interação entre os fatores biológicos, como a herança genética e as condições ambientais, como o cuidado afetivo, as relações sociais, a rotina

de sono, a alimentação adequada, a atenção à saúde, entre outros fatores, constitui a base do desenvolvimento humano, estabelecendo aprendizagens e a formação de novos comportamentos não programados pela natureza.

A Primeira Infância é compreendida como a primeira etapa do desenvolvimento, no entanto, a definição exata sobre o período de vida que a compõe varia conforme estudiosos sobre a temática, instituições e legislações de cada país. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2005),

A área da Primeira Infância é conhecida por diversos nomes, tanto entre países quanto dentro de um mesmo país, uma vez que as diferentes partes interessadas usam referenciais diversos. Nem mesmo os organismos internacionais empregam um termo escolhido de comum acordo, o que provoca debates quanto a qual termo usar, sempre que um documento é redigido conjuntamente por mais de uma instituição (UNESCO, 2005, p. 11).

Papalia, Olds e Feldman (2006) consideram que, devido a aspectos intrínsecos ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial nos primeiros anos de vida, a Primeira Infância pode ser subdivida em duas fases, a primeira fase compreende desde o nascimento aos três anos, enquanto a segunda etapa fixa-se no período entre os três e os seis anos de idade.

As autoras supracitadas apontam que desde o nascimento aos três anos de idade é possível observar que o cérebro aumenta de complexidade e é sensível à influência ambiental; as capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas de vida; o uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas desenvolvem-se ao final do segundo ano de vida; a compreensão e o uso da linguagem desenvolvem-se rapidamente; estabelecem-se vínculos de apego aos pais e a outras pessoas e ao passo que se desenvolve a autoconsciência, ocorre uma mudança da dependência para a autonomia (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Para Piaget (1999, p. 17) o “período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental”, isso porque, os recém-nascidos têm capacidades motoras limitadas e expectantes de estimulações para que se desenvolvam adequadamente em um ciclo contínuo que levará ao desenvolvimento de habilidades motoras futuras mais refinadas.

Neste contexto, Bee (2011) esclarece que,

As habilidades motoras do bebê surgem apenas gradualmente nas primeiras semanas. Com 1 mês, um bebê consegue levantar seu queixo do chão ou do colchão. Aos 2 meses, ele pode manter a cabeça firme enquanto está sendo segurado e está começando a estender a mão para objetos perto dele (BEE, 2011, p.97).

Já em termos de capacidades sensoriais e perceptuais, os bebês nascem com um conjunto relativamente maduro de habilidades capaz de permitir a interação destes com os indivíduos e com o mundo ao seu redor, adquirindo paulatinamente noções sobre comunicação através de linguagem verbal. Como aponta Bee (2011), os recém-nascidos apresentam condições de,

Focalizar os dois olhos no mesmo ponto, com 20-25 cm sendo a melhor distância focal; discriminar o rosto de sua mãe de outros rostos quase imediatamente; e, dentro de poucas semanas, acompanhar um objeto com os olhos – embora não muito eficientemente. Ouvir facilmente sons dentro da variação de altura e intensidade da voz humana; localizar aproximadamente objetos por seus sons; discriminar algumas vozes individuais, em particular a voz de sua mãe. Sentir os quatro sabores básicos (doce, ácido, amargo e salgado) mais um quinto sabor chamado umami, que é evocado por um aminoácido encontrado na carne, no peixe e em legumes. Identificar odores corporais familiares, incluindo discriminar o cheiro de sua mãe do cheiro de uma mulher estranha (BEE, 2011, p. 98).

Entre os três e os seis anos de idade, o desenvolvimento é menos intenso, embora mais contínuo, sendo que a memória e a linguagem se aperfeiçoam; a preferência pelo uso de uma das mãos para a realização de tarefas aparece; as habilidades motoras finas e gerais e a força aumentam; o pensamento ainda é egocêntrico, embora a compreensão do ponto de vista das outras pessoas aumenta; o brincar torna-se mais imaginativo, mais complexo e mais social; aumenta-se a independência, a iniciativa, o autocontrole e os cuidados consigo mesmo; desenvolve-se a identidade de gênero; a família ainda é o foco da vida social, mas as outras crianças tornam-se mais importantes no seu cotidiano (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Em linhas gerais, Piaget (1999, p. 24) pontua que com o progressivo domínio da linguagem verbal, as condutas e relacionamentos interpessoais das crianças se alteram, uma vez que “a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas, e de antecipar as suas ações futuras pela representação verbal”.

Portanto, a aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida é um marco significativo, pois propicia à criança desenvolver relações sociais, reconstituir, recontar e prever ações futuras, e ao mesmo tempo, dar voz ao seu pensamento individual e às suas representações interiores.

Como se observa, o desenvolvimento humano durante a Primeira Infância é intenso e marcado pela maturação do corpo e do cérebro, sendo, portanto, um período de grandes modificações nas capacidades físicas, cognitivas e psicossociais do indivíduo. Por esse motivo, Shore (2000, p. 26) afirma que o cuidado inicial e a criação recebida possuem “um impacto decisivo e de longa duração, na forma como as pessoas se desenvolvem, em suas habilidades de aprender, e em sua capacidade de regular as emoções”.

Ademais, Cosenza e Guerra (2011) esclarecem que durante o desenvolvimento humano é possível observar os chamados marcos do desenvolvimento, que consiste em etapas cronológicas e previsíveis cumpridas pelo organismo em decorrência do amadurecimento progressivo das conexões neurais e da mielinização das fibras nervosas ligadas à execução de determinada tarefa ou habilidade, sendo que:

Embora ocorram diferenças individuais, as crianças andam sem ajuda entre os 12 e os 15 meses, costumam controlar voluntariamente seus esfínteres entre os 21 meses e os 4 anos, e começam a falar por volta dos 18 meses, continuando a desenvolver essa habilidade nos anos seguintes (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34).

Marcos de desenvolvimento pode ser compreendido, portanto, como capacidades que as crianças adquirem antes de avançar para outras mais complexas. Na Primeira Infância observam-se importantes conquistas relacionadas com o desenvolvimento motor e estas agem como base para aquisições posteriores, como elucidam Papalia, Olds e Feldman (2006),

Esses marcos não são realizações isoladas; eles se desenvolvem sistematicamente, e cada capacidade adquirida prepara o bebê para lidar com a seguinte. Os bebês primeiramente adquirem habilidades simples e depois as combinam em sistemas de ação cada vez mais complexos, os quais permitem uma gama mais ampla ou mais precisa de movimentos e um controle mais eficiente do ambiente (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 176).

Da mesma forma, durante os anos iniciais da vida ocorrem os chamados períodos sensíveis ou críticos para o desenvolvimento. Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 58), esclarecem que “um período crítico é um tempo

específico em que um determinado evento ou sua ausência tem maior impacto sobre o desenvolvimento”, ou seja, durante estes períodos, tanto a estimulação positiva quanto a observância de privações destas, a desnutrição, a exposição ao álcool ou outras substâncias tóxicas, podem impactar permanentemente o desenvolvimento integral da criança.

Cole e Cole (2004, p. 35) complementam esse entendimento ao afirmar que o conceito de período sensível ou crítico de desenvolvimento trata-se de “uma época propícia para a ocorrência de algumas mudanças evolutivas e é quando as influências ambientais têm maior probabilidade de ser eficientes no estímulo de sua ocorrência”.

Deste modo, observa-se na infância a ocorrência de períodos ideais em que o desenvolvimento e o aprendizado de determinada habilidade ocorre mais facilmente, já que o cérebro é mais plástico e suscetível a ser estimulado e impactado pelos eventos ambientais em determinados momentos da vida.

A plasticidade cerebral, ou a capacidade do cérebro de “fazer e desfazer ligações entre neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 36), propicia ao cérebro infantil a criação de novas sinapses e o aumento da complexidade de ligações neuronais, fazendo com que as associações entre conhecimentos prévios e conhecimentos recém adquiridos ocorram mais facilmente do que em outras etapas da vida.

Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 173) também esclarecem que “as experiências iniciais podem ter efeitos duradouros sobre a capacidade do sistema nervoso central de aprender e armazenar informações”, visto que nos primeiros meses de vida após o nascimento o córtex cerebral cresce rapidamente ao passo que se organiza estruturalmente e funcionalmente, refinando, mediante experiências e estímulos ambientais, as conexões sinápticas geneticamente determinadas do cérebro.

Nos anos iniciais da vida, o cérebro forma inúmeras conexões neuronais e sinapses, em decorrência das conexões que cada neurônio estabelece com outros em resposta aos estímulos e experiências vivenciadas, constituindo o chamado circuito cerebral. Shore (2000) esclarece que o circuito cerebral só

se constitui porque os neurônios estão preparados biologicamente para conectarem-se eletricamente entre si, já que,

Cada neurônio tem um axônio, que manda sinais elétricos a outros neurônios, em numerosas estruturas semelhantes a fios de cabelos, denominados dendritos, que reabrem os novos sinais. A sinapse é produzida quando o axônio de um neurônio se liga ao dendrito de outro. A transmissão de um sinal elétrico através desse circuito requer um neurotransmissor químico como a carotonina, a dopamina ou as endorfinas. As ligações são profusas: no começo da vida cada neurônio forma até 15.000 sinapses (SHORE, 2000, p. 53).

As sinapses formadas nos primeiros anos de vida são inúmeras, no entanto, apenas aquelas que forem utilizadas repetidamente serão reforçadas e se tornarão parte permanente do circuito cerebral do sujeito. Desta forma, as experiências, tanto positivas como negativas, e estímulos de qualidade ou deletérios, vivenciados pelas crianças nos primeiros anos de vida deixarão marcas em seus cérebros quando adultas.

Assim, é possível afirmar que é necessário oferecer condições e experiências positivas que se repitam continuamente e que considerem os períodos em que o Sistema Nervoso (SN) infantil encontra-se mais propício para que determinado aprendizado seja fortalecido, caso contrário, corre-se o risco de as conexões neuronais ligadas a determinado comportamento ou habilidade serem eliminadas por inatividade.

Neste contexto, o entendimento sobre os conceitos de períodos sensíveis, estimulação e de plasticidade cerebral é primordial para docentes, cuidadores e demais profissionais ligados com a população infantil, a fim de garantir condições adequadas que promovam o desenvolvimento esperado em cada faixa etária, respeitando os ritmos e as diferenças individuais.

Ponderando a importância da Primeira Infância para o desenvolvimento humano, a UNESCO emitiu em 2005 um documento versando sobre experiências internacionais de políticas públicas voltadas para a Primeira Infância, no que tange o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre o nascimento e os seis anos de idade. No documento, aponta-se que,

O desenvolvimento da primeira infância abrange uma série de processos de aprendizagem, ao longo dos quais a criança aprende sobre seu ambiente e sobre ela própria. É desnecessário dizer que a sobrevivência e o crescimento da criança têm de ser assegurados, por meio do fornecimento de uma boa assistência à saúde e à nutrição. Mas o crescimento físico da criança pequena tem também de ser

acompanhado de um processo de aprendizagem de qualidade adequada. Aprendizado e crescimento não podem ocorrer de forma seqüencial, sendo, ambos, partes integrantes do processo de cuidar do desenvolvimento integral da criança (UNESCO, 2005, p. 13).

Em vista dos argumentos apresentados, reforça-se que educadores, pais, profissionais da saúde, elaboradores de políticas públicas e demais pessoas envolvidas com a educação e com o desenvolvimento na Primeira Infância, sejam conscientizados sobre as particularidades desta faixa etária, como a necessidade de uma nutrição adequada, os cuidados médicos regulares, a proteção contra doenças e violências de qualquer tipo, o afeto e as experiências estimulantes, promovendo ações e cuidados que garantam melhores condições de desenvolvimento para o maior número possível de crianças.

O Marco Legal da Primeira Infância, instituído no Brasil pela Lei nº 13.257 de 8 de março de 2015, no artigo 2º, refere que a Primeira Infância, compreende os primeiros seis anos completos ou os setenta e dois primeiros meses de vida da criança.

O Marco Legal da Primeira Infância consiste em uma política pública de proteção, valorização e investimentos em áreas prioritárias voltadas às crianças de zero aos seis anos de idade, visando não apenas o desenvolvimento daquelas que se encontram nessa faixa etária, mas também, como indica o artigo 4º, inciso IV da Lei supracitada, a diminuição das lacunas sócio-econômicas entre a baixa e alta renda familiar, promovendo maior justiça, inclusão e equidade social.

As áreas prioritárias das políticas públicas a serem desenvolvidas para a valorização e proteção da Primeira Infância, consistem, de acordo com o artigo 5º do Marco Legal da Primeira Infância,

A saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

Ao determinar a EI como área prioritária de investimentos voltados ao desenvolvimento na Primeira Infância, notabiliza-se a relevância dessa etapa da Educação Básica para o desenvolvimento humano.

Da mesma forma, a Lei 13.257 de 2016 indica a urgência de qualificar o docente que leciona na EI. Através de seu artigo 10, o Marco Legal da Primeira Infância estabelece que as instituições de formação profissional, deverão adequar seus cursos de formação docente às características e necessidades das crianças.

O artigo 10 do Marco Legal da Primeira infância também estabelece que os profissionais que atuam em diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na Primeira Infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da Primeira Infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança.

Sobre a inserção da população de zero a seis anos de idade na Educação Básica, através da EI, a UNESCO (2005), em um documento intitulado “Políticas Públicas voltadas para a Primeira Infância: notas sobre experiências internacionais” esclarece que,

Evidências apresentadas em estudos internacionais a respeito dos impactos positivos da participação das crianças em programas de educação infantil justificam a relevância atribuída a tais programas como instrumento de promoção de equidade educacional e de melhoria da qualidade de vida das crianças de classes socioeconômicas menos favorecidas. Além disso, programas de educação e cuidado na primeira infância têm contribuído para oportunizar às mulheres condições para uma participação mais equitativa no mercado de trabalho (UNESCO, 2005, p. 7).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EI

A EI constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica brasileira e abrange a Creche e a Pré-Escola. O acesso a ela é um direito social irrestrito garantido às crianças brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político e religioso, com ou sem necessidades especiais, sem requisito de seleção e garantido de forma pública e gratuita para crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009).

Nos últimos anos, a EI brasileira tem passado por intensas modificações, buscando o aumento de vagas ofertadas, o aprimoramento

docente, a qualidade do atendimento escolar prestado e a observância das especificidades relacionadas ao desenvolvimento de crianças nos primeiros anos de vida. Uma determinação legal significativa para a estruturação da EI foi a Lei Federal nº 11.274 de 2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, determinando a permanência das crianças até cinco anos de idade na EI e a matrícula obrigatória das mesmas no EF a partir dos seis anos de idade.

Adiante, em 17 de dezembro de 2009, foi homologada a Resolução nº 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), passando a defini-la como a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero aos cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Nos ambientes escolares, as propostas pedagógicas desenvolvidas para as crianças matriculadas na EI, devem obedecer ao disposto no artigo nº 9 da Resolução nº 5 de 2009 do CNE, que estipula para esta etapa eixos norteadores para os cuidados básicos, as interações sociais, as brincadeiras e as experiências que,

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; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; 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; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao

tempo e à natureza; 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; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; 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 (BRASIL, 2009, p. 4).

Observa-se que os objetivos da EI convergem para o entendimento de que as crianças atendidas no ambiente escolar são sujeitos de direito e devem receber estímulos variados para que aprimorem competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais compatíveis com a sua faixa etária e essenciais para as etapas seguintes do desenvolvimento humano.

As DCNEI ainda indicam que deve haver, no espaço escolar, a observância de que a criança é essencialmente um sujeito histórico e de direitos, que nas interações e práticas sociais cotidianas 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, ela também, cultura e saberes (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizadas na EI são de suma importância, devendo o docente responsável pela elaboração de planos de trabalho capazes de atender as necessidades inatas à faixa etária, como alimentação, higiene pessoal e cuidados com o corpo, sono, brincadeiras, jogos, músicas, explorações, contações de histórias, interações sociais e ao mesmo tempo, promover atividades pedagógicas intencionais e direcionadas, formando o indissociável binômio cuidar e educar.

O ato de cuidar e o ato de educar constituem a essência do fazer pedagógico na EI. Para Bujes (2001) o cuidar refere-se a valorizar e auxiliar a desenvolver habilidades, a acolher, a criar vínculos, a dar carinho e atenção à criança, fazendo com que o espaço escolar respeite e valorize a individualidade e a diversidade, atendendo as demandas relativas às especificidades da faixa etária atendida.

Por outro lado, o educar na EI, condiz à dimensão pedagógica, aos processos de ensino e aprendizagem que tornem acessível às crianças

elementos culturais e sociais, além da vivência de experiências diversificadas e orientadas para que a criança desenvolva-se integralmente, através de brincadeiras e/ou situações pedagógicas intencionais.

Atualmente, é sabido que a escola deve ir além dos processos de ensino e aprendizagem, afinal não basta transmitir os saberes socialmente construídos. É necessário que os educadores considerem a criança atendida no ambiente escolar como um sujeito de direitos, com necessidades, conhecimentos prévios, contextos e históricos de vida diferentes.

Assim, o centro do planejamento curricular e pedagógico, da organização espacial e temporal na EI deve atender às necessidades dos educandos, visando a sua formação plena e os identificando como sujeitos históricos, culturais, sociais e de direitos (BRASIL, 2010).

Considerando que as crianças matriculadas na EI passam uma jornada mínima diária de quatro horas no ambiente escolar, podendo ser estendida para sete horas ou mais, no caso de se tratar de escolas de tempo integral, indica-se a necessidade de promover um ambiente escolar, que não apenas receba as crianças e a elas atribua uma rotina diária cansativa e repetitiva, mas que seja capaz de valorizar a infância, seus sonhos, fantasias, expressões e necessidades (BRUJES, 2001).

A EI NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014

O PNE foi sancionado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e passou a ser a referência nacional para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais até 2014. Em seu texto, são estabelecidas 254 estratégias distribuídas em 20 metas voltadas para a melhoria da educação brasileira.

As metas do PNE versam sobre a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; o Ensino Médio; a Educação Especial/Inclusiva; a Alfabetização; a Educação Integral; a Educação Profissional; a Educação Superior; a Pós-graduação; a Formação Docente Continuada; a Valorização do Professor; a Gestão Democrática, entre outras questões.

AEI encontra-se contemplada na Meta 1 do PNE, que preconiza a universalização da EI na etapa Pré-Escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade até o ano de 2016, além da ampliação do acesso à Educação Infantil na etapa Creche de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de zero até três anos de idade até o final da vigência do plano em 2024.

O Observatório do PNE, aponta que no ano de 2015, 90,5% das crianças de quatro a cinco anos eram atendidas na etapa Pré-Escola em todo País, sendo viável a projeção da Meta 1 de universalização da referida etapa. Por outro lado, calcula-se que até 2015 estavam em atendimento escolar na etapa Creche um percentual de 30,4% das crianças na faixa etária de zero até três anos, demonstrando maior dificuldade em alcançar os 50% de atendimento para essa faixa a ser garantido até 2024.

A Meta 1 traz 7 estratégias que visam consolidar a garantia da oferta da EI em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; o combate à desigualdade; a manutenção e a ampliação do espaço físico; a formação de professores; o levantamento de demanda; o monitoramento do acesso e permanência e o tempo integral.

Chama atenção o dado divulgado pelo Observatório do PNE de que, em geral, os professores que lecionam para a EI possuem, em sua grande maioria, formação em Ensino Fundamental (incompleto e completo), Ensino Médio (completo), Ensino Médio Normal/Magistério (completo), sendo uma menor parcela formada através de licenciatura no Ensino Superior.

Deste modo, visando o aperfeiçoamento do trabalho docente, a Meta 1 estipula a estratégia 1.8 que busca promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. Evidencia-se, assim, a preocupação do PNE de não apenas aumentar o acesso e a permanência das crianças na EI, mas também, de garantir a qualidade da educação na primeira etapa da Educação Básica brasileira através da qualificação dos educadores que estão em contato direto com essa parcela da população.

A estratégia 1.12 também merece destaque, uma vez que visa implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às

famílias, por meio da articulação das áreas da Educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade.

Para fins de monitoramento contínuo e avaliação periódica, o INEP produziu o primeiro relatório de monitoramento do PNE, sendo o segundo previsto para 2018, o terceiro para 2020, assim sucessivamente até o término da vigência do mesmo.

Assim, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 apresenta a evolução das metas no período em questão. Na análise conduzida sobre a Meta 1, o relatório a subdivide em dois indicadores, considerando os objetivos atribuídos para as duas etapas da Educação Infantil - Indicador 1A: Percentual da população de quatro a cinco anos que frequenta a Pré-Escola e Indicador 1B: Percentual da população de zero a três anos que frequenta a Creche.

O Indicador 1A aponta o crescimento do número de matrículas de crianças de quatro a cinco anos em escolas/pré-escola, sendo que em 2014 as matrículas correspondiam a 89,6% das freqüências escolares (INEP, 2016). Apesar de o percentual ser considerável, a universalização do atendimento escolar na etapa Pré-Escola até 2016, como determinado pelo PNE, parece ser de difícil consolidação.

O Indicador 1B, relacionado ao percentual da população de zero a três anos de idade que frequenta a escola/creche, busca apresentar dados sobre o outro objetivo da Meta 1, que estipula que até 2024 ocorra a ampliação, em pelo menos 50%, do percentual das crianças desta faixa etária atendidas na etapa Creche.

De acordo com os dados apresentados no Relatório, em 2014, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentava a escola/creche atingiu 33,3%, depois de um período de crescimento contínuo desde 2005. Apesar do aumento de matrículas de crianças de zero a três anos na etapa Creche, evidencia-se que ainda resta uma longa distância para atingir a meta mínima de 50% de atendimento escolar para essa faixa etária até 2024 (INEP, 2016).

A EI NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017

Seguindo as orientações expressas na estratégia 7.1 da Meta 7 do PNE de 2014, que prevê que para alcançar a meta de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, visando a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, faz-se necessário a observância de ações como:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014, p. 8).

Deste modo, a EI enquanto primeira etapa da Educação Básica brasileira, também passaria a ser determinada pela futura Base Nacional Comum, gerando diversos debates e controvérsias em torno da necessidade de estabelecimento de um currículo mínimo para esta etapa da educação.

Um dos argumentos levantados por pesquisadores e especialistas em desenvolvimento infantil, é que a fixação de um currículo mínimo tornaria a EI demasiadamente focada no desenvolvimento curricular em detrimento da observância de direitos infantis, como por exemplo, brincar, explorar, investigar, levantar hipóteses, expressar-se através da linguagem simbólica da música, do teatro, da dança, das artes audiovisuais, das histórias, além de vivenciar e se relacionar com seus pares e com adultos.

Assim, desde 2014, a BNCC passou por intensas deliberações entre legisladores, pesquisadores, professores e especialistas das mais diversas áreas correlatas à Educação, sendo aprovada e homologada ao término de 2017. A BNCC apresenta caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos que todos os alunos matriculados na Educação Básica devem desenvolver.

A premissa da BNCC é estabelecer direitos de aprendizagem comuns para todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. Para a EI, a Base propõe uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam a etapa Creche e a etapa Pré-Escola têm o direito de acessar e apropriar-se, além de uma parte diversificada que

considera as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

O reconhecimento da EI como a primeira etapa da Educação Básica é reforçada na BCNN de 2017, indicando ainda que “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 34).

Ao considerar a EI como o primeiro momento de separação de muitas crianças de seus contextos afetivos conhecidos, a legislação destaca a importância de neste espaço escolar não haver a dissociação entre o cuidar e o educar, uma vez que, o cuidado com essas crianças pequenas deve ser afetuoso e ao mesmo tempo, pedagogicamente intencional.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil, já defendido pelas DCNEI de 2009 é reforçada na BNCC de 2017, uma vez que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Considerando a importância das interações e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, na BNCC de 2017 definem-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados durante a infância, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os referidos direitos a serem garantidos na EI integram cinco campos de experiências nos quais deverão ser definidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para cada faixa etária, sendo eles: “O eu, o outro e o

nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

Nestes campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados na BNCC de 2017 por faixa etária, onde se encontram bebês, considerados como crianças na faixa etária de zero a um ano e seis meses, crianças bem pequenas, na faixa etária de um ano e sete meses a três anos e onze meses, além das crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Em reconhecimento das especificidades e as possibilidades de aprendizagem de cada faixa etária que compõe a Educação Infantil, a BNCC de 2017 reitera as DCNEI de 2009 ao pontuar que os bebês e as crianças bem pequenas (grupo composto por crianças de zero a três anos e onze meses) devem ser matriculados na etapa Creche, enquanto as crianças pequenas (faixa etária dos quatro anos aos cinco anos e onze meses) devem ser atendidas na etapa Pré-Escola, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações Finais

O diálogo entre múltiplas áreas do saber que versam sobre o desenvolvimento infantil tem gerado um aumento significativo no entendimento que temos atualmente sobre o impacto da Primeira Infância no desenvolvimento integral do sujeito.

A divulgação de informações acuradas sobre o desenvolvimento infantil deve chegar a pais, educadores e cuidadores, a fim de que esta etapa da vida seja protegida e valorizada adequadamente, uma vez que, o cérebro nos primeiros anos de vida é extremamente plástico e adaptável, realiza inúmeras sinapses e tem capacidade de aprender comportamentos e habilidades que permanecerão por toda a vida (SHORE, 2000 e COSENZA; GUERRA, 2011).

Embora seja plástico, o cérebro infantil apresenta certos períodos sensíveis em que se encontra mais suscetível para responder assertivamente aos estímulos positivos recebidos, ou seja, é de suma importância oferecer

estímulos sensoriais adequados e nos momentos certos para que determinadas habilidades sejam adquiridas ou refinadas com maior facilidade.

Neste contexto, destaca-se o papel primordial da Educação Infantil no desenvolvimento durante os primeiros anos de vida do sujeito. Esta etapa da Educação Básica, responsável pelo atendimento de 8.5 milhões de crianças de zero a seis anos de idade (INEP, 2018), constitui-se como fundamento para todo o processo de escolarização e de aprendizagem infantil, já que, sendo a matrícula obrigatória na etapa Prê-Escola aos quatro anos, uma significativa parcela da população é atendida formalmente por docentes na EI no Brasil.

As legislações de amparo, proteção e valorização da Primeira Infância e da EI no Brasil, em especial o Marco Legal da Primeira Infância, as DCNEI de 2009, o PNE de 2014 e a BNCC de 2017, afirmam categoricamente que a faixa etária de zero aos seis anos é prioritária e que os direitos infantis devem ser protegidos e garantidos nos mais diversos ambientes em que a criança se encontrar.

Na EI, de acordo com as referidas legislações, as crianças atendidas devem ser respeitadas em sua individualidade, ao passo que, brincam, interagem socialmente, recebem cuidados e atividades pedagógicas devidamente planejadas para atingir um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento específico.

O fazer pedagógico nesta etapa da Educação Básica deve ser meticuloso e pautado em conhecimentos transdisciplinares sobre quem é a criança atendida, quais as necessidades, especificidades e potencialidades da sua faixa etária, não sendo aceitável, portanto, o mero cuidado assistencialista.

Em vista disso, acentua-se a urgência de fazer-se cumprir ações efetivas de formação continuada para docentes da EI, como determinado pela estratégia 1.8 da Meta 1 do PNE de 2014.

A Primeira Infância é uma etapa demasiadamente significativa para ser confiada a profissionais que desconhecem o impacto de seu fazer pedagógico no desenvolvimento neurológico, cognitivo e psicossocial das crianças atendidas no ambiente escolar, sendo, portanto, primordial, a promoção de

formações continuadas que favoreçam a aproximação do fazer docente às recentes descobertas e constatações científicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças na faixa etária de zero aos seis anos de idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5 de 2009. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. *Marco Legal pela Primeira Infância*, Lei nº 13.257 de 2016. Conteúdo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 02 fev. 2017.

BEE, H. 2011. *A criança em desenvolvimento*. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUJES, M. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. *Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.

COLE, M; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, R; GUERRA, L. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais*. Brasília: UNESCO, 2005.

PAPALIA, D; OLDS, S; FELDMAN, R. *Desenvolvimento Humano*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SHORE, R. *Repensando o cérebro: Novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.