

## PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO PLENO DAS CRIANÇAS A PARTIR DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

### PEDAGOGICAL PRACTICE IN CHILDHOOD EDUCATION: FULL DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM INTERACTIONS AND PLAYS

Samilly da Silva Soares<sup>1</sup>

Maria de Nazareth Fernandes Martins<sup>2</sup>

#### RESUMO:

Este estudo tem como função discutir os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na Universidade Federal do Piauí, no curso de Licenciatura em Pedagogia, a através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). O objetivo central é problematizar as práticas pedagógicas da Educação Infantil que oportunizam à criança o desenvolvimento integral a partir da utilização de interações e brincadeiras. A pesquisa tem como base a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI 2000, 2018), sendo o estudo bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento com procedimento analítico de Análise Textual Discursiva. Como resultados, caracterizamos a prática pedagógica da Educação Infantil em duas abordagens: práticas que não valorizam o brincar como forma de interação da criança com o mundo e, assim, as ações realizadas fragilizam as interações e brincadeiras, seja por visar o trabalho com conteúdos mais direcionados ao processo de escolarização, seja por limitar o lugar das brincadeiras na escola; práticas que valorizam o lugar do brincar no processo de desenvolvimento da criança e, assim, são planejadas ações que visam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, práticas que os adultos agem como par mais experiente e buscam criar situações sociais de desenvolvimento, e que, ademais, essas práticas necessitam de conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica; Educação infantil; Criança; Vigotski.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia pela UFPI. E-mail: [samilly.soares15@gmail.com](mailto:samilly.soares15@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8648-7176>

<sup>2</sup> Professora Adjunto II do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação Formação Humana- NEPSH e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação Infantil e Criança - NEPEIC. Coordenadora do Projeto de extensão Observatório do Brincar. Estuda e pesquisa sobre Educação Infantil, atividade de brincar da criança, desenvolvimento infantil, literatura infantil, formação de professores. Base teórico-metodológica das pesquisas é a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. E-mail: [nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br](mailto:nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br). Orcid <https://orcid.org/0000-00017486-888X>

**ABSTRACT:**

This study aims to discuss the results of a bibliographical research that was carried out at the Federal University of Piauí, in the Degree in Pedagogy, in the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarship (PIBIC). The objective is to problematize the pedagogical practices of Early Childhood Education that make the child develop in an integral way using interactions and games. The research is based on Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKI, 1991, 1998, 2000, 2009, 2010 and 2018). The research is based on Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKI, 2000, 2018). The bibliographical research is of the State of Knowledge type, and the analytical procedure is the Discursive Textual Analysis. As a result, we characterize the pedagogical practice of Early Childhood Education in two approaches: practices that do not value playing as a form of interaction between the child and the world, and thus, the actions carried out weaken interactions and games, either by aiming to work with content more directed to the schooling process, either by limiting the place of play at school; practices that value the place of play in the child's development process, and thus, actions are planned that aim at the development of children's higher psychological functions, practices that adults act as a more experienced pair and seek to create social development situations, but these practices require in-depth knowledge of the child development process.

**KEYWORDS:** Pedagogical practice; child education; child; Vygotsky.

## Introdução

Esta pesquisa investiga a prática pedagógica na Educação Infantil e a necessidade de implementação de propostas que se utilizem de interações e brincadeiras nas atividades escolares das crianças, contribuindo com sua humanização. A necessidade do brincar está nas relações que a criança tem com o outro, pois, assim, internaliza a cultura e se constitui enquanto ser humano. Além disso, proporciona novas experiências, aprendizados e avanços no sujeito, atestando que essa atividade deve ser um princípio orientador no trabalho pedagógico da Educação Infantil, sendo tais práticas responsáveis pelas principais transformações do desenvolvimento da criança. Para oportunizar as discussões da pesquisa, esta possui o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski (2000, 2018).

O objetivo deste estudo é socializar os resultados encontrados na produção de uma pesquisa bibliográfica realizada na Universidade Federal do Piauí no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), versão 2021/2022. A metodologia consiste em uma Análise Textual Discursiva de 15 pesquisas, entre elas teses e dissertações dos últimos 5 anos (2018-2022), que se apresentam conteúdos relacionados com a investigação em pauta.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada no âmbito do PIBIC, versão 2021/2022, vinculado à Universidade Federal do Piauí. O tipo de pesquisa desenvolvido foi bibliográfico, sendo classificada como Estado do Conhecimento. O percurso seguido para o desenvolvimento da pesquisa foi, inicialmente, a realização do estudo da base teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, com seus conceitos e categorias, sendo a mediação para análise da prática pedagógica da Educação Infantil. O passo seguinte foi a realização de uma revisão de literatura para aproximação com o objeto de estudo. Para a revisão estabelecemos alguns critérios como: a plataforma de busca, o tipo de trabalho científico e o período de publicação dos trabalhos, além dos conceitos centrais do objeto de estudo.

Com base nesses critérios foi executada uma busca, na plataforma Google Acadêmico, de teses de doutorado e/ou dissertações de mestrado dos últimos 5 anos (2018/2022) que

corroborassem com o objetivo deste projeto, ou seja, que contemplassem conhecimentos acerca da prática pedagógica da Educação Infantil, sobre interações e brincadeiras baseadas na Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, foram selecionadas 15 pesquisas.

Dentre as pesquisas, inserem-se os estudos de Dias (2020); Silva, V. (2018); Silva, D. (2019); Barboza (2019); Trindade (2019); Santos, N. (2020); Souza (2018); Manica (2018); Santos, I. (2018); Rui (2019); Gnoatto (2020); Nascimento (2021); Gobbo (2021); Pereira (2018); e Martinatti (2019).

Para seguir o processo da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galliazi (2006), inicialmente buscou-se compreender as narrativas identificando as significações presentes que expliquem o objeto de estudo. No percurso seguido, as leituras e releituras levam a produção de unidades de sentido que os autores denominam de unitarização, que possibilita a construção de categorias, e por fim, a elaboração do metatexto.

Moraes (2003) define três momentos para realizar da análise dos dados: no primeiro momento retira-se fragmentos dos textos e decodifica-se os elementos básicos que expressam unidades de sentido sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil; no segundo momento relaciona-se essas unidades e agrupa-se em categorias; e no terceiro momento ocorre a escrita de um texto denominado, pelos autores, de metatexto.

Com base no referencial teórico, analisando os textos à procura de expressões e palavras que caracterizam a Psicologia Histórico-Cultural e que, ao mesmo tempo, trazem conteúdos que se relacionam um com o outro bem como com os objetivos a serem alcançados com esta pesquisa, identificamos as unidades de análise relações afetivas; interações; brincadeiras; inclusão/brincar; desenvolvimento infantil; produções de sentidos pela criança; organização dos espaços, tempo livre na Educação Infantil; atuação do professor.

Então, após a análise do título, objetivos, resumos e conteúdo principal e/ou principais de cada pesquisa, reorganizamos as unidades de análise nas categorias: interações e brincadeiras no processo de humanização das crianças; desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil; produzindo prática pedagógica na Educação Infantil: organização do espaço e tempo.

QUADRO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO PLENO DAS CRIANÇAS A PARTIR DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

<b>Unidades de sentido: palavras/expressões</b>	<b>Pesquisas Analisadas</b>	<b>Categorias</b>
Relações afetivas	P1	<b>Interações e brincadeiras no processo de humanização das crianças</b>
Interações	P1, P2, P4, P5, P8 e P13	
Brincadeiras	P3, P4, P5, P8, P10, P11, P12 e P13	
Inclusão/ Brincar	P4 e P10	
Desenvolvimento infantil	P6, P8, P9, P14, P13 e P15	<b>Desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil</b>
Produção de sentidos pela criança	P2	
Organização dos espaços	P2, P6 e P8	<b>Produzindo Prática Pedagógica na Educação Infantil: organização do espaço e tempo</b>
Organização do tempo na Educação Infantil	P2, P14 e P8	
Atuação do Professor	P1, P5, P6, P7, P9 e P11	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As pesquisas estão numeradas de acordo com a ordem em que os autores foram apresentados acima. Após esse processo, foi possível estabelecer uma relação mais aprofundada entre as pesquisas e o objetivo desta pesquisa de Iniciação Científica e relacioná-las de maneira a produzir sínteses explicativas sobre o objeto: prática pedagógica na Educação Infantil, o que contribuiu em nossa compreensão.

## INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

As unidades de significado que constituem essa categoria evidenciam o processo de humanização das crianças, as relações afetivas, as interações e as brincadeiras. O brincar é a atividade que gera interações e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o processo de humanização.

Na pesquisa de Dias (2020) foi observado que as relações interpessoais daquele entorno surgiam guiadas pela mediação da linguagem e por instrumentos presentes, sendo possível observar as emoções expressas nos rostos de cada criança, bem como perceber os aspectos afetivos em todo o ambiente. Sendo constatada a gentileza e a cordialidade com as crianças da

parte das professoras, além de estímulos para o aprendizado, incentivos, organização e regras de convivência, confiança e sensibilidade. Além disso, “tudo no espaço é pensado cuidadosamente, para que elas [crianças] possam participar de forma ativa, construindo seus valores de forma natural e espontânea” (Dias, 2020, p.63). As fotos que retratavam as interações e mediações mostravam o jogo, a brincadeira, a arte, que, segundo a pesquisadora, “[...] traduzem uma dimensão do real para a realidade infantil. Por meio desses elementos, a criança passa por um processo de socialização e interação que são importantes para o seu processo de aprendizagem” (Dias, 2020, p.85).

É precípuo mencionar um momento de interação em que as crianças participavam de uma aula de artes. O estudo traz que as crianças:

[...] moldavam manualmente materiais, usando assim a modelagem e desenvolvendo a criatividade. Ao chegarmos, a interação com o grupo foi bastante espontânea de forma que todos queriam apresentar suas produções. Uma criança apresentou-nos, dizendo que havia feito um arco-íris, e houve de tudo, ponte, torta, bolo, e, até mesmo, o mais tímido, revelou em sua fala o carinho pelo tio que sempre a levava para passear, e que fez um carro de passeio pra ele. Todos foram ouvidos com muita atenção (DIAS, 2020, p.71).

Fundamentada em Vigotski (2001), Dias (2020) explica esse momento quando diz que a criança “[...] usa sua observação por meio das percepções que lhe oportunizam reconhecer os objetos reais e concretos encontrados na cultura. Essa forma de representação simbólica dá-se quando a criança, por meio de representações mentais, substitui os objetos do mundo real” (Dias, 2020, p.72).

Com base nos resultados de sua pesquisa, Dias (2020) corrobora com a discussão sobre a categoria mediação e o desenvolvimento da criança, e menciona a interação dialética ao tratar a afetividade, bem como sua relação com a inteligência, analisando como estes aspectos interferem no desenvolvimento intelectual.

Nessa perspectiva, nos remetemos à pesquisa de Silva, V. (2018) onde foi analisado e registrado que as professoras incentivam os bebês a manipularem os objetos e interagirem uns com os outros, dão colo e atenção sempre conversando com as crianças, ensinam os bebês a empilhar, encaixar e construir, visando seu desenvolvimento motor. Além disso, propunham atividade de estimulação, alteravam em musical, brincadeiras e jogos, atividades com kit de imagens voltadas para estimulação oral, visual e sensorial.

Também, trabalharam organização e movimento com as crianças expressando cuidado e carinho em cada atividade, contavam histórias e os estimulavam a explorar os livros. Favorecendo a comunicação e a participação nas atividades, buscavam posicionar-se na altura dos bebês, direcionando o olhar para eles e fazendo diferentes entonações de voz. Além disso, dão suporte para os bebês, no entanto, os deixam livres para realizar as atividades.

É importante destacar que, com o crescimento dos bebês, incluíram outros materiais à rotina das crianças, dentre eles, painéis verdadeiras e objetos sensoriais, além de auxiliar os bebês a marcharem. Ao mais, não só registraram as relações entre bebê e professora, mas também as aproximações espontâneas entre bebê-bebê. Silva, V. (2018) explicita a dinâmica interativa estabelecida com o meio social quando traz que:

Compreendemos como os bebês fornecem pistas a respeito da organização dos tempos, espaços e materiais do berçário. Eles, de certa forma, demonstravam satisfação e alegria em participar das atividades propostas pelas professoras, em explorar os materiais e em estarem juntos nesse ambiente coletivo de educação e cuidados. Ademais, observamos que os pequenos se comunicam com os outros por meio de suas múltiplas linguagens: os olhares, sorrisos, choros, mordidas, expressões faciais, balbucios, movimentos, gestos, pelos passos de danças e toques. Vale ressaltar também o abraço ofertado após acordar e o oferecer “comidinha” como um gesto de cuidado dispensado ao seu coetâneo. [...] Além disso, nossas análises desvelaram a riqueza das vivências (perejivánies) e o quanto elas podem nos dizer sobre como as crianças estão se constituindo como humanos nesse espaço coletivo (SILVA, V., 2018, p. 161).

Silva, V. (2018) afirma que “as relações dos bebês no espaço do berçário são entendidas, conforme Vigotski, na perspectiva da sociabilidade humana e concretizadas por meio das relações e/ou vínculos estabelecidos entre eu e o outro” (Silva, V., 2018, p. 130). Desta forma, conseguimos ver o processo de humanização, por exemplo, quando ela destaca que “[...] os pequenos estabeleciam suas interações com diversas pessoas, vivenciavam uma infinidade de situações, brincadeiras e conflitos, se alimentavam, descansavam, participavam das propostas pedagógicas [...], recebiam cuidados por parte dos adultos e até dos colegas” (Silva, V., 2020, p. 119).

Ao analisar a pesquisa de Silva, D. (2019), foi evidenciado que as crianças participam de brincadeiras e atividades em espaços externos e internos como bingo de letra e faz de conta, gostam do cantinho da leitura e realizam projetos com participação ativa. Nas palavras das

crianças, uma professora sempre está feliz, nunca grita ou fala alto, ensina, traz violão e canta com as crianças e, outra professora, recebe as crianças com abraços.

Silva, D. (2019) ressalta, ainda, que as crianças tem um laço afetivo com as professoras. Os desenhos dos pequenos sugerem que há interação entre crianças da mesma idade, crianças de diferentes idades e crianças com adulto, em um mesmo espaço. Outro dado relevante que o estudo menciona é que um dos desenhos sugere que, nessa escola, a criança não é concebida como alguém inferior, mas como um sujeito com a mesma importância do professor, um sujeito protagonista dentro da sala de aula e da escola. As atividades que envolvem a interação são prazerosas, alegres, divertidas e fortalecemos vínculos afetivos.

Nesta pesquisa, são materializadas as contribuições de Vigotski (2018) acerca da determinação do meio social no processo de humanização das crianças quando Silva, D. (2019) relata que “[...] a maneira que as crianças enxergam os diferentes espaços dentro da escola de Educação Infantil é um importante promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, em todos os níveis e etapas [...]” (Silva, D., 2019, p. 118) e, também quando afirma que os espaços educam assim como fazem a linguagem e as relações interpessoais. Trazendo estas afirmações para a realidade, faz-se necessário apresentar um momento observado por Silva, V. (2018) em sua pesquisa:

Para demonstrar o toque que ela nomeou por “carinho”, a professora fez o gesto de tocar com sua mão direita em seu próprio braço esquerdo, acariciando-o. Melissa observou e imitou o gesto da professora acarinhando o braço de Lorenzo. Por meio da mediação da professora, a ação da bebê adquiriu significação, e eles vivenciaram o aprendizado de uma aproximação carinhosa (SILVA, V. 2018, p. 134).

No estudo de Barboza (2019), são apresentadas as ações e percepções de duas crianças por meio do olhar do adulto. Uma das crianças observadas é o Davi, um menino de quatro anos, com deficiência física e laudo indicativo de Paralisia Cerebral: Encefalopatia crônica não evolutiva. Para Davi (Jardim I), as brincadeiras propostas pela professora acontecem muitas vezes no parque (espaço preferido de Davi), lugar onde as brincadeiras eram motivadas pelos brinquedos já existentes (escorregador, balanço, latão, rabiscário), peças de encaixe, massinha e brinquedos, além de ser onde a professora estimula rodas de conversa.

Foi visto que, em sua turma, a professora dava regras às crianças que não se aplicavam a ele, pois impedia seu movimento durante a brincadeira em espaços externos ao da sala e, por outras vezes, limita o movimento das crianças em contextos de brincadeira. Davi gosta de brincar de faz de conta e demonstrava a iniciativa de ir se arrastando em busca dos colegas para socializar em tempos e espaços de brincadeira por meio da troca de brinquedos. Em relação às aproximações de Davi, este estudo afirma que:

[...] a professora/coordenadora e profissional de apoio afirmam que o Davi é muito querido pelos colegas, os quais se responsabilizam por ele ao cuidar e o ajudar em atividades do cotidiano, tais como pegar água, guardar a mochila etc. Elas afirmam que as interações estão presentes na hora do parquinho; na hora das refeições e durante as brincadeiras, pois muitos brincam junto com Davi (BARBOZA, 2019, p. 203).

Trindade (2019) nos apresenta as atitudes que uma professora tomou após participar da formação continuada de sua pesquisa. Como exemplo, essa professora acompanhou mais de perto as crianças nos momentos de brincadeira de papéis sociais com carrinhos, incentivou o interesse das crianças sobre a cultura e costumes dos brinquedos dos pais e instigou que as crianças fizessem um desenho coletivo com os seus brinquedos preferidos. Nesse seguimento, compartilharam na roda de conversa sobre todas as ações desenvolvidas no dia, ou seja, usou sua mediação para incluí-los e compartilhar conhecimentos da cultura de suas famílias. Nesse sentido, as crianças criaram alguns enredos, caracterizando-a como brincadeira de papéis sociais de sua realidade. Em uma das atividades, as crianças brincaram em um circuito elaborado pela professora com diferentes superfícies (madeira, tapete liso, tapete felpudo, água, papelão) e vivenciaram os papéis sociais de motoristas, respeitando as respectivas regras.

Como análise, Trindade (2019) ressalta que é importante destacar, ainda, que a professora demonstrou uma compreensão sobre a aprendizagem infantil como dependente da mediação do adulto e da atuação sobre a atividade-guia da criança e passou a encarar a brincadeira de papéis sociais como atividade indispensável ao processo educativo pré-escolar, a fim de ensinar as crianças a pensar e a se desenvolver com a ajuda do professor, que, compartilhando a brincadeira com a criança, possibilita avanços por meio de desafios e de reflexões. Porém, mesmo assim, a pesquisadora observou que:

[...] embora a professora reconhecesse o papel essencial da Educação Infantil, do professor, do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no processo de humanização infantil, assim como as capacidades das crianças pré-escolares, demonstrou dificuldades em compreender o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica como uma ferramenta dinâmica, dialética e, algumas vezes, ainda persistiu em propor tarefas desarticuladas das premissas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica [...] (TRINDADE, 2019, p. 212).

Ainda tratando de evidenciar a prática pedagógica na Educação Infantil, conforme resultado das pesquisas analisadas, Manica (2018) revela que o fazer pedagógico, na instituição na qual fez seu estudo, está vinculado a um cronograma que precisa ser cumprido de modo rígido, o que empobrece a produção do ensino. Além disso, menciona que a rotina pesquisada não privilegia o brincar/jogos de papéis sociais, visto que as professoras têm dificuldades de compreender a dimensão lúdica e seu valor para a criança. Foi consolidado que nas grades de atividades das crianças da pré-escola há uma rotina que se assemelha a um livro didático para o professor de Educação Infantil, ou seja, se torna uma reprodução, são aulas que o professor tem que seguir, tem que repetir todo ano, como é o caso das datas comemorativas.

Também, acrescenta que a criança imita os adultos e reproduz suas atividades. Dessa forma, assimila o conteúdo dessas atividades, atua de maneira semelhante a como fazem os maiores na vida real. Complementa, ainda, que o professor mediador pode trabalhar coletivamente na produção de conhecimento introduzindo, por meio do brincar/jogo de papéis sociais, novos conceitos científicos, e que a brincadeira contribui para que o professor identifique os conhecimentos que as crianças já possuem e aqueles que ainda não dominam.

Ao destacar as propriedades dos jogos de papéis, Manica (2018) explica as relações lúdicas e reais. Segundo o referido estudo, as relações lúdicas são estabelecidas pela natureza e pelas características do jogo, ou seja, acontecem na base do faz de conta. Já as relações reais são aquelas que se estabelecem entre os companheiros nas brincadeiras e o contexto para realizá-las.

Rui (2019), em sua pesquisa, analisou que há falta de valorização da brincadeira de faz de conta como fundamental para o desenvolvimento infantil. Constatou, a partir daí, que a brincadeira é entendida como prêmio para as crianças que conseguem terminar a tarefa rapidamente e se comportam bem.

Firbida, Facci e Barroco (2021) corroboram com estes argumentos quando afirmam que “[...] costuma-se atribuir à suposta rica e fértil imaginação infantil a mola propulsora das brincadeiras. Assim, as brincadeiras são tomadas como expressão desta imaginação e esta é tida como premissa daquela” (Firbida; Facci; Barroco, 2021, p.75). Ou seja, esse pensamento, infelizmente, faz parte do senso comum de alguns. Entretanto, ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, trazem que:

A brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV (2017) citado por Firbida; Facci; Barroco, 2021, p.75).

Em relação às interações da criança Gabriela com os colegas, Rui (2019) relata que, em uma brincadeira, o processo de envolvimento de Gabriela se desenrola a partir da mediação simbólica de Isa (colega de classe) que usa a linguagem para incentivá-la a participar. Gabi se mostra ainda presa à situação imediata concreta e Isa busca outros elementos para provocar a imaginação de Gabriela e inseri-la na brincadeira. Rui (2019) expõe que existe certa dependência de Gabriela para com a sua cuidadora, contudo a criança consegue se relacionar com as outras crianças quando a cuidadora se retira da brincadeira.

Outro momento de brincadeira mostra que o convite de Isa para passear é suficiente para Gabriela imaginar a situação de comprar alface (contexto da brincadeira que estavam participando). Isa utiliza a linguagem para explicar oralmente aquilo que Gabriela não consegue enxergar e, assim, as crianças vão ilustrando para Gabriela o que está acontecendo na brincadeira e ela consegue interagir. Contribuindo para a necessidade do brincar, Rui (2019) explicita que:

A valorização do brincar na educação infantil cria condições para que as crianças em geral e Gabriela em particular possam desenvolver a imaginação, uma função mental superior importante para o desenvolvimento humano. A ausência da visão não pode, portanto, ser considerada um impedimento para a brincadeira de faz de conta e conseqüente desenvolvimento das funções psíquicas superiores (RUI, 2019, p. 86).

Na mesma perspectiva da desvalorização do brincar, a pesquisa de Gnoatto (2020) apresenta que “para as instituições pesquisadas a brincadeira é compreendida como um recurso didático-metodológico, uma ação que faz parte das práticas cotidianas, algo a mais que pode ser utilizado para o ensino na Educação Infantil, ou especificamente na Pré-escola” (Gnoatto, 2020, p. 144). Contrário a isso, a Psicologia Histórico-Cultural defende que “esta seja entendida em sua essência, enquanto atividade humana, que produz as mudanças mais significativas em um determinado momento da vida dos sujeitos, e que busca desenvolver as crianças em suas máximas potencialidades” (Gnoatto, 2020, p. 144).

Ainda nesta perspectiva, Gnoatto (2020) traz que a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, ainda é compreendida em muitas instituições como uma preparação para alfabetização ou para a vida escolar, sem voltar-se para as atividades essenciais ao desenvolvimento infantil, como a brincadeira. Apesar da importância dada à atividade do brincar pela Teoria Histórico-cultural, as brincadeiras observadas não são organizadas a partir desse conhecimento. Consolidando seus resultados, o estudo aponta como as brincadeiras são vistas nas instituições:

Diante da análise dos dados, é possível afirmar que a brincadeira articula-se como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico das instituições, no entanto o entendimento que estas têm sobre a atividade do brincar ainda é reduzido e que pressupõe uma visão espontaneísta do desenvolvimento das mesmas [...] As brincadeiras fazem parte da rotina diária das turmas pesquisadas, mas pela fala e observações, servem como meio lúdico de se atingir a certos conteúdos e objetivos, no caso conteúdos que obedecem a grade curricular (GNOATTO, 2020, p. 144).

Nascimento (2021) narra que levou diferentes personagens midiáticos para as crianças que fizeram parte de sua pesquisa. Uma criança criou situações diferentes com o chapéu, ou viseira, da Galinha Pintadinha, ou seja, elas colocavam as máscaras de desenhos no rosto para imitar as ações do personagem. Uma criança aparentava dificuldade em interagir com os objetos e com as outras crianças, mas, com o passar dos minutos, esta mesma criança começou a manusear objetos somente por observar os outros colegas, isto porque a imitação permite que a criança aprenda algo com o outro.

Notou-se que as crianças, por algumas vezes, utilizavam os personagens midiáticos de acordo com a imaginação criada naquele instante, substituindo as funções originárias dos

objetos. Além disso, foi relatado que as crianças demonstraram interesse pela opinião e intervenção dos adultos durante a manipulação dos personagens midiáticos.

Nascimento (2021) também constatou que são distintas as apropriações das crianças acerca do que transmitido pelas mídias e dos conteúdos destas, mesmo que pertençam ao mesmo grupo etário e estejam nas mesmas condições genéticas de desenvolvimento.

As consolidações da autora foram que, ao observar as brincadeiras dessas crianças, possibilitou a ela adentrar em questões como de que forma as crianças percebem seu cotidiano e o expressa nos diálogos apreendidos, bem como a maneira como os personagens midiáticos estão presentes nesses momentos. Colaborando com os argumentos da base teórica utilizada e que defende, acerca das interações e brincadeiras, Nascimento (2021) considera que:

[...] podemos assegurar que os personagens midiáticos representam as relações sociais estabelecidas entre os homens e é imprescindível que o docente tenha cautela na escolha dos conteúdos midiáticos vinculados aos figurantes, para contribuir com a ampliação de conhecimentos relacionados à vida cotidiana das crianças e sua humanização. A possibilidade de o docente brincar com a criança significa ocasião para o acesso da mesma a conhecimentos importantes para as etapas superiores de sua formação (NASCIMENTO, 2021, p. 131).

Assim, trazemos o estudo de Gobbo (2021) sobre os gêneros discursivos, elucidando que “[...] os gêneros discursivos carregam signos [...] neles, há a presença do fenômeno discursivo e intelectual, quando o significado das palavras medeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a linguagem, pensamento, imaginação, etc.” (Gobbo, 2021, p. 266). Esses gêneros discursivos caracterizam-se em poesia, letra de música, história em quadrinhos, narrativas e contos, por exemplo.

As crianças foram incentivadas a desenhar, agiram com rabiscos e movimentos nos papéis em suportes grandes para que favorecessem o início da representação do signo, escutaram músicas sobre as partes do corpo para a percepção corporal e fizeram leitura de imagens, conto e reconto com imagens. Após um ano, as crianças foram motivadas a desenhar livremente após as leituras para que, a partir de tal prática, fosse possível as professoras perceberem se havia signos das narrativas presentes nos traços feitos pelas crianças. Em seus resultados, baseando-se na Psicologia Histórico-Cultural, Gobbo (2021) comenta que os gêneros discursivos:

[...] permitiram-nos confirmar a ideia de que a constituição da imaginação infantil é nutrida por textos, imagens e personagens presentes neles, pelas quais proporcionam às crianças as vozes alheias, a dialogia, a interação verbal, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois os gêneros trazem às crianças: experiências, que ampliam sua realidade; emoção, ao expor seus conteúdos e temas em seus desenhos ou brincadeiras; e desenvolvimento da linguagem, quando adotam as vozes alheias percebidas nas leituras pelo vivenciamento ou empatia com os sujeitos, permitindo ver o mundo de dentro do outro. Desse modo, ocorre a internalização dos signos no domínio social de comunicação, por meio dos gêneros discursivos e estes afetam o psiquismo infantil (GOBBO, 2021, p. 270).

Para Vigotski (2000), a imaginação é um processo interno, uma função superior do psiquismo conduzida pela ação externa. Nessa acepção, este estudo revelou como o desenvolvimento dessa função pode ser possibilitado pela prática pedagógica do professor da Educação Infantil, através da interação da criança com o meio.

## **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vigotski (2018) expõe que o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação que a criança estabelece com o meio. Segundo o autor, a determinação do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais determinações, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido ao que nele acontece.

Silva, V. (2018) descreve o desenvolvimento da unidade (pessoa e meio sociocultural), demonstrando a relação dialética presente nela e, assim, constata que o meio social é alterado conforme os participantes daquele ambiente coletivo também se modificam e vice-versa.

Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o estudo afirma que o desenvolvimento humano é construído em um movimento em que se reconhece a história e a cultura de uma sociedade, ou seja, conforme as relações estabelecidas com as crianças, adultos e os artefatos culturais, o sujeito passa por uma transformação. Essa afirmação se materializa na pesquisa, também, quando a pesquisadora nota que nesse espaço o “[...] bebê que está em pleno desenvolvimento, que explora, vivencia, experimenta, amplia seu universo cultural, aprende, comunica-se e se constitui em meio às relações construídas neste espaço coletivo de cuidado e educação” (Silva, V., 2018, p. 138).

Nas instituições de Educação Infantil, Silva, V. (2018) defende que a equipe deve se preocupar com os seguintes aspectos para que promovam o desenvolvimento integral das crianças: o processo de organização dos tempos, espaços e materiais do ambiente; as intervenções realizadas pelas professoras; as propostas pedagógicas; os atos de cuidados com os bebês; as relações sociais estabelecidas no contexto do berçário etc., pois, “esses aspectos se constituem como potencializadores do desenvolvimento infantil e, como nossa base é a unidade pessoa e meio sócio-cultural não podemos olhar isoladamente para a criança, mas sim considerar todo o contexto no qual estão inseridas” (Silva, V., 2018, p. 118).

A pesquisadora também destaca que na medida em que o meio foi se ampliando, novas situações sociais de desenvolvimento surgiram conforme as crianças foram aprendendo e se desenvolvendo e, portanto, alterando suas necessidades.

Ao observar Ícaro, a criança protagonista do estudo de Silva, V. (p. 147, 2018), foi possível constatar “[...] um momento singular na vivência das crianças em que novos sentidos vão se constituindo nas relações e uma grande virada no desenvolvimento de Ícaro acontece”:

[...] vemos uma neoformação aparecendo, os primeiros passos de Ícaro, [...], e também uma nova forma de relacionar, trazendo novos sentidos para a relação entre as crianças. Uma vez que Giulia não chora e sustenta a aproximação abrupta de Ícaro, ela inaugura algo novo nas formas de interagir. Abre novos sentidos para a aproximação do grupo possibilitando novas vivências. Pela ação das crianças, podemos inferir que o sentido novo inaugurado se relaciona com a possibilidade de sustentação da aproximação, pois “Ícaro viu como a bebê era forte” e o aceitava com suas particularidades (SILVA, V., 2018, p. 147).

Santos, N. (2020) discute o papel dos arranjos espaciais e seu impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento e nas interações estabelecidas entre educadores e crianças de contextos públicos de Educação Infantil, haja vista que estes arranjos podem favorecer, inibir e orientar a prática docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

Trazemos uma afirmação de Santos, N. (2020, p.17) que complementa os comentários postos neste artigo acerca da determinação do meio quando explicita que “o comportamento da criança ocorre de acordo com o meio ao qual está inserida, modificando, também, a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira”, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, físico e social, pois o espaço contribui para diversas interações, atividades e significações do ambiente. Então, “[...] para compreender

e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo” (Santos, N., 2020, p.38).

Em suas contribuições para a organização dos espaços, Santos, I. (2018) corrobora com o fato de que esta promove o desenvolvimento infantil abordando os aspectos físicos, social e emocional de forma integrada, dependendo das condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que cercam a criança.

Santos, N. (2020) constatou a importância da organização do espaço na Educação Infantil, visto a necessidade de que beneficie a exploração de vivências estéticas elaboradas, a exemplo, o estudo traz a “[...] recontação de histórias através de desenhos, porque estas se mostram primordiais à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Santos, N., 2020, p. 73).

Outro fator observado que não favorece o desenvolvimento infantil são que as salas possuíam prateleiras altas com brinquedos e cada sala possuía um balde cheio de brinquedos, de modo que os materiais pedagógicos estavam guardados dentro dos armários, não podendo ser alcançados pelas crianças, ou seja, “esse tipo de disposição dos brinquedos, conseqüentemente, impedia novas atividades, necessidades, interesses, o que pode prejudicar a expressão de ideias, de emoções, da criatividade, o desenvolvimento da autonomia, restringindo a experiência da criança” (Matos, 2015 citado por Santos, 2020). Quando nós, professores, encontramos um ponto que produza motivações para a criança com esse meio, criamos as condições para ela aprender:

[...] se a escola não der à criança liberdade de ação e, ao contrário, a mantiver sentada com toda sua ação dirigida pelas ordens da professora, não haverá oportunidade de desenvolvimento social e democrático que as torne capazes de expressarem-se e se deslocarem-se sozinhos, respeitando os direitos alheios de forma autodisciplinada (SANTOS, I., 2018, p. 50).

Manica (2018) estabelece que, em seu desenvolvimento, “[...] a criança assimila as formas sociais de conduta e as transfere para si mesma, [...] o que só é possível, pela mediação do adulto. É necessária então a mediação de outros homens para que se concretize o processo de apropriação” (Manica, 2018, p.27). Em consonância a isso, trazemos as afirmações de Martinati (2019):

A mediação é um fator determinante no desenvolvimento infantil e na vivência das crises – os momentos críticos, mas eminentemente produtivos. Quando intencionalmente organizada, a mediação contribui para a tomada de consciência da criança, que ao refletir, conversar e socializar terá seus processos psíquicos e afetivos enriquecidos, sendo capaz de atribuir novos sentidos para si própria e para a realidade circundante (MARTINATI, 2019, p. 37).

O estudo de Manica (2018, p.29) explicita que a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises, sendo que “[...] estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte”. Análogo a isso, Martinati (2019) afirma:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis (VYGOTSKI, 1996 citado por MARTINATI, 2019, p.29).

Estas crises são pontos de virada no desenvolvimento infantil. Segundo Firbida, Facci e Barroco (2021, p.41) e de acordo com Vigotski, “existe influência das condições internas e externas sobre a própria crise, que geram a continuidade do processo do desenvolvimento, com características distintas nas diferentes crianças, a depender das relações sociais”, ou seja, há uma revolução interna na criança. É preciso que a criança vivencie este conflito, pois, para que a transformação aconteça, ela passará por crises, já que o desenvolvimento não é um processo natural.

A pesquisadora Manica (2018) elucida que Vigotski buscava demonstrar que a crise retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento:

Temos então a periodização do desenvolvimento estabelecida por Vigotski (1996), que alternar entre períodos estáveis e de crise, podemos descrever: crise pós-natal – primeiro ano (2 meses e 1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 a 3 anos); crise dos 3 anos – idade pré-escolar (3 a 7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 a 12 anos); crise dos 13 anos - puberdade (14 a 18 anos); e crise dos 17 anos. Vale ressaltar que essa divisão não obedece a uma ordem cronológica rígida, mas sim segue o desenvolvimento infantil (MANICA, 2018, p. 30).

Além disso, é tratado que o modo como a rotina acontece pode ter um papel facilitador do trabalho pedagógico e, assim, uma valorização no desenvolvimento da criança, desde que sejam consideradas suas necessidades, sejam elas biológicas, psicológicas, sociais e/ou históricas. Segundo Santos, I. (2018), o professor deve organizar, também, os momentos para o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da afetividade, das relações que estabelece com o objeto de aprendizagem e com os colegas e o próprio professor. Pereira (2018, p.14) coloca que uma rotina “[...] cujo foco está na aceleração e antecipação de aprendizagens para o ingresso ao Ensino Fundamental, não atende às especificidades da infância e à necessidade da atividade humana, impedindo a promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças”. Ademais, o tempo livre também tem determinação no desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, como afirma Pereira (2018):

O tempo livre se configura em momentos que as crianças realizem atos voluntários, ao estarem envolvidas no planejamento, desenvolvimento e na avaliação das ações que nele acontecem. Dessa maneira, elas vão tomando consciência de como podem planejar, executar e avaliar o que fazem em diferentes momentos da sua vida (desde um desenho até uma brincadeira, por exemplo) e isso as ajuda a perceber suas próprias vontades, conquistas e dificuldades para tentar superá-las (PEREIRA, 2018, p. 41).

Dentre os benefícios da brincadeira, o estudo de Manica (2018, p.54), ancorado na Psicologia Histórico-Cultural, define que esta é base para “[...] o uso dos objetos; o domínio da linguagem; a orientação no espaço e tempo; o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação além da iniciação na literatura e na arte”, ou seja, deve estar inclusa na rotina escolar de maneira imprescindível.

Além disso, Santos, I. (2018) argumenta que as brincadeiras podem ser utilizadas como um precioso recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, perpassando o seu pensar e o seu agir, pois através das brincadeiras emergem elementos do cotidiano infantil que podem ser trabalhados de forma prazerosa. Nelas, as crianças aprendem a planejar, organizar e controlar sua própria atividade.

Santos, I. (2018) menciona o desenvolvimento de crianças a partir da construção do conhecimento, mediada por atividades corporais das quais a indissociação do corpo e da mente

permitirá às crianças a evolução do conhecimento, bem como a exploração dos diversos ambientes e a administração autônoma do tempo dentro deste espaço.

À medida que a criança se desenvolve, ela passa parcialmente a assumir o controle de suas ações psicológicas (por volta dos um ano e meio, dois anos), tornando-a capaz de realizar o movimento constante de pensar x verbalizar. E quanto mais vezes o fizer, mais psicologicamente segura o será. No entanto, de tal movimento dependerá o estímulo recebido. Consideremos, então, a questão dos instrumentos e dos signos (símbolos) no desenvolvimento das crianças (SANTOS, I. 2018, p. 32).

Segundo Santos (2018), Vigotski chama atenção para o fato de que os significados no universo infantil podem modificar-se de acordo com o desenvolvimento de sua linguagem, pois, ao passo que a criança cresce em idade, tamanho, com ela evoluem formas de ver as coisas, o que pode ser considerado natural, dada as associações entre palavra e significado. Pereira (2018) discute os avanços no desenvolvimento humano afirmando que:

Diferentemente dos demais animais, ao longo da sua vida, mediante processos de educação e de comunicação, o ser humano supera a relação imediata entre organismo e o meio, no sentido de avançar para o domínio da própria conduta ou na construção de novos processos psicológicos. Esse domínio gradativo da conduta, denominado de autocontrole, refere-se a uma capacidade tipicamente humana, compreendida como aspecto deliberativo da consciência humana, envolvendo a capacidade de decidir, de ter controle sobre as ações. Isso se dá por meio do sistema de signos mais importante dos humanos, ou seja, pela linguagem, pois ela é o principal instrumento cultural que contribui para o domínio do ser humano sobre sua própria conduta. Com o desenvolvimento da fala, as ações das crianças passam a ser menos impulsivas e espontâneas, uma vez que elas passam a utilizar a fala para si mesma por meio de comandos verbais, tornando-se capazes de planejar e de organizar suas ações, deixando de agir em função dos estímulos do meio (PEREIRA, 2018, p.39).

Gobbo (2018) afirma que linguagem é uma coisa e pensamento é outra, mas, ao se interligarem, produzem o pensamento verbal, dando início a um novo momento de desenvolvimento do sujeito. Além disso, compreende que o desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Santos, I (2018, p. 43) coloca como função do professor, na Educação Infantil, considerar como primícias de sua prática docente, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas,

“[...] detectando os conhecimentos prévios, estabelecendo estratégias didáticas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem”, ou seja, deve considerar os conceitos espontâneos que a criança carrega consigo para, assim, avançar para a aprendizagem dos conceitos científicos no ensino fundamental, passando, então, por um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Pereira (2018, p. 40) também argumenta, em complemento, que quando o adulto cria “[...] condições que possibilitem a criança desenvolver a fala, e ao exercer o papel de referência para ela orientar seu comportamento, possibilita que ela internalize os signos e as ações para controlar sua conduta”.

Martinati (2019) percebeu, em sua pesquisa, o quanto as crianças dão significações importantes aos fatos cotidianos e aos objetos de estudo, dando pistas ao professor de suas necessidades, interesses e conhecimentos, tão valiosos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes. Como dito anteriormente, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento de suas habilidades não ocorre espontaneamente, mas de forma mediada, planejada e intencional.

Ainda mais, explicita que as condições sócio-históricas e culturais definem o tipo de atividade dominante em cada período, reafirmando o caráter determinante da cultura sobre o desenvolvimento humano.

O processo de desenvolvimento da imaginação da criança parte do que ela ouve e vê. Gobbo (2018), ao tratar do desenvolvimento da imaginação, cita Vigotski destacando o modo como ocorre:

As referências de Vigotski (2009) e Vigotski (2010) tratam da imaginação. Na primeira, há apresentação da relação entre a imaginação e a realidade. O autor destaca quatro formas para que o desenvolvimento da imaginação aconteça: mediante o acúmulo e riqueza de experiência de uma pessoa; a composição por relato ou imagens; a relação emocional presente no processo imaginativo, e, por fim, a fantasia cristalizada – momento máximo de seu desenvolvimento. Explicita, também, o papel fundamental da imaginação como possibilidade para o desenvolvimento pessoal e social (GOBBO, 2018, p. 78).

Em sua pesquisa, ela traz que os gêneros discursivos são essenciais ao desenvolvimento infantil, “[...] pois os conteúdos temáticos presentes nas histórias contribuem para a formação de imagens psíquicas, que, muitas vezes, são objetivadas enquanto as crianças brincam ou desenham” (Gobbo, 2018, p. 126). O estudo analisa que usar gêneros discursivos com as

crianças, apresentando-lhes as histórias presentes no interior destes, pode servir como instrumentos que sinalizam para a criança conteúdos culturais. Para a atuação do professor e desenvolvimento das crianças, defende que:

[...] para um maior desenvolvimento psíquico e saltos qualitativos nas funções superiores das crianças, o professor dissemine os gêneros discursivos em suas materializações por meio dos enunciados de diversas naturezas. Ao selecioná-los para a leitura, a criança tem a possibilidade de ter contato com variadas formas de enunciação e conhecer mundos culturais diferenciados. Assim, a partir do momento em que a criança ouve diversos enunciados contemplados pelos gêneros discursivos, amplia-se seu vocabulário, sua experiência e suas imagens, daí ser fundamental que o professor ofereça uma diversidade de enunciados na escola, isto é, enunciados escritos em suas diversas modalidades, cada qual servindo a uma diferente situação de interação com o outro (GOBBO, 2018, p.127).

Segundo a pesquisadora, “a presença dos gêneros discursivos no cotidiano da escola pode ser favorável para o desenvolvimento humano, pois os gêneros são instrumentos para a comunicação e constituem-se fonte das diferentes linguagens que afetam a imaginação humana” (Gobbo, 2018, p. 129), e ao desenharem, as crianças, explicitam o desenvolvimento da imaginação, como também outras funções psicológicas em formação, como memória, atenção, linguagem, pensamento, dentre outras.

Diante de todo esse apanhado bibliográfico, pudemos constatar que, para possibilitar desenvolvimento integral na criança, deve-se priorizar a interação dela com o outro, o conhecimento e apropriação de mundo e de cultura, a contextualização e organização intencional do tempo e do meio no qual a criança está inserida, bem como o protagonismo infantil fazendo com que a criança possa experimentar diferentes situações e brincadeiras.

Na subseção seguinte, nos debruçaremos sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil a fim de explicitar sobre a organização dos espaços e do tempo nas instituições escolares.

## PRODUZINDO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO

As pesquisas a seguir evidenciam a maneira como um par mais experiente propicia a aquisição de conhecimentos nas crianças e gera processos de raciocínio novos, além de problematizar a atuação de professoras no chão da escola.

Silva, V. (2018) menciona que compreendeu como a organização do berçário em que estudou oportuniza a constituição de um ambiente interativo propício para que as crianças e os adultos possam produzir sentidos em suas interações, pois os professores trabalham com práticas intencionalmente planejadas que podem favorecer a constituição de vivências significativas.

O estudo exemplifica as práticas pedagógicas da seguinte maneira: o processo de organização dos tempos, espaços e materiais (de diferentes texturas, cores, formas e tamanhos) do ambiente, as intervenções realizadas pelas professoras, as propostas pedagógicas, os atos de cuidados com os bebês e as relações sociais estabelecidas no contexto do berçário. Por exemplo, no almoço, as professoras estimulam as crianças a experimentar os diversos sabores dos alimentos, são ensinadas a aguardar sua vez para serem alimentadas, a usar os talheres, a limpar a boca, ou seja, neste momento, se apropriam de todos os procedimentos que envolvem o ato de alimentar em nossa cultura, como afirma a pesquisadora. A atividade de estimulação sensorial proposta neste dia foi um kit de tecidos:

Os bebês se encantam com as cores vivas dos tecidos. As professoras fazem cabaninhas para as crianças entrarem, e os pequenos brincam de esconder utilizando os tecidos. Após muita agitação, alguns bebês adormecem. Os panos trazem outras possibilidades de manipulação. Finos, transparentes, opacos e versáteis, possibilitam explorações diversas que permitem esconder, achar, ver através das tramas dos filós, moldar, aconchegar. São possibilidades inovadoras de investigação dos materiais como provocadores de aprendizagens. E o fim do dia se aproxima com o momento do jantar e a preparação para a saída (SILVA, V., 2018, p.126).

Após a aquisição da marcha e da linguagem verbal, as relações dos adultos com as crianças eram, sobretudo, por meio de ações de cuidado individualizado como higiene e

alimentação, e as aproximações das crianças tornaram-se mais coordenadas, tal como, tentavam solucionar conflitos. Além de que, as professoras reforçavam em seus diálogos com as crianças o ensino de práticas de cuidado e carinho entre os pequenos, realizando jogos simbólicos com as crianças, por exemplo, quando ensinavam a colocar uma boneca para dormir.

É necessário que o professor tenha o entendimento de que, quando a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual, sendo esta a principal função dos jogos simbólicos postos pela Psicologia Histórico-Cultural:

Esse é, para Vigotski, um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos. Nessas situações, como se sabe, não são as semelhanças sensoriais entre os objetos que movem a substituição, mas o uso funcional que assumem. Esse uso, por sua vez, não se define pelo objeto, mas por uma série de ações e gestos aos quais o significado simbólico se subordina (MARTINS, 2011, p. 147).

Silva, V. (2018, p 164) conclui que o cuidado no fazer pedagógico das professoras “[...] se manifesta em diversas maneiras: na organização de espaços desafiantes e acolhedores, na oferta de materiais diversificados, na sensibilidade em olhar e escutar o bebê, na entonação da voz, ao fomentar as descobertas das crianças etc.”.

Santos, N. (2020), durante as observações dos espaços em sua pesquisa, percebeu que a decoração da sala de aula foi feita por um adulto e não possuía nenhum traço de criatividade infantil. Além disso, constatou que as professoras utilizam a sala de aula com mais frequência do que os outros espaços contidos na instituição escolar como um todo, portanto, o local no qual as crianças mais interagem com os educadores é a sala de aula. Durante a entrevista, apenas uma professora trouxe o fato de interagir com a criança enquanto ela brinca, outro ponto observado sobre isto é que algumas professoras têm uma interação limitada com as crianças em razão do número excessivo de crianças dentro da sala de aula. Além disso, o local que as professoras mencionaram como o espaço preferido das crianças foi a brinquedoteca, porém algumas professoras não sabem utilizar o que o meio dispõe (brinquedos, livros, cantinho da leitura).

Explicitando a prática pedagógica, a pesquisadora Manica (2018) destaca a função do professor como mediador na situação imaginária da criança, os quais podem trabalhar

coletivamente na produção de conhecimento introduzindo por meio do brincar/jogo de papéis sociais. Ela registra em seu diário de campo um momento em que a professora do Jardim I faz esse papel:

[...] cada vez que ela jogava a massa para cima e ela caía de volta na bacia os alunos gargalhavam, nesse momento todos queriam ver de perto, então a professora pediu que eles levantassem para ver melhor, assim a professora ficou lá sovando a massa com um monte de criança ao seu redor, depois de pronta ela distribuiu um pedaço para cada criança e pediu para que se sentassem e fizesse algo bem legal com a massinha de modelar, prontamente as crianças se sentaram e começaram a criar, teve pão, biscoito, flor, bichos variados, armas, bolinha, bonecos... e cada coisa nova que eles criavam mostrava para a professora e também para mim (MANICA, 2018, p.65).

A partir de planejamentos e execução de atividades e da organização adequada do tempo e espaço com o objetivo de que as crianças produzam cultura, o professor cria situações para que elas diferenciem a realidade e sejam capazes de refletir.

Sobre o modo de organização do ambiente, Santos, N. (2020, p. 79) contribui afirmando que “[...] o ambiente da sala precisa estimular a criança, ser um ambiente desafiador e que permita diferentes vivências a serem experimentadas pela criança, além de favorecer a interação entre as crianças e, conseqüentemente, possibilite os processos proximais”.

Santos, N. (2020, p. 95) consolida que o educador nem sempre está atento ao ambiente. Ainda, explica que, para a efetivação de práticas pedagógicas pautadas na organização do espaço, não é necessário um grande espaço ou materiais excepcionais e, sim, a qualificação do ambiente. Com isso observou que as instituições escolares seguem um padrão de organização “[...] bem como a disposição do mobiliário e dos objetos de suas salas de aulas, sem levar em conta as idiossincrasias das crianças e/ou do contexto ao qual estão inseridas, o que traz repercussões para as interações e aprendizado das crianças”. Concordando com a base teórica que aqui defendemos, o estudo diz que, com a mediação, o professor pode proporcionar um ambiente variado que oportunize às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao realizar observações nos espaços e rotinas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Catalão/GO para investigar como a rotina observada pode influenciar/prejudicar o desenvolvimento das atividades como um todo, Manica (2018, p. 58), constatou que “a rotina pesquisada não privilegia o brincar/jogos de papéis sociais, visto que, as professoras têm dificuldades de compreender a dimensão lúdica e seu valor para a criança”,

porém, ressaltam que não se pode culpabilizar as professoras, porque elas são cobradas a cumprirem o planejamento.

Para que a rotina seja bem estabelecida, foi identificado que o modo como ela acontece pode ter um papel facilitador do trabalho pedagógico e, assim, uma valorização no desenvolvimento da criança, desde que os responsáveis por sua construção considerem suas necessidades, sejam elas biológicas, psicológicas, sociais e/ou históricas.

Pereira (2018, p. 49) discute “[...] a relevância do tempo livre para a formação de qualidades especificamente humanas, denominadas pela Teoria Histórico-Cultural de funções psíquicas superiores – a fala, o pensamento, a atenção voluntária, a memória”. Em suas entrevistas, ao perguntar o que uma professora pensa sobre tempo livre na Educação Infantil, recebe a seguinte resposta:

Penso que eles coletivamente aprendem no tempo livre a decidir, têm maior chance de pensar a respeito do que será proposto, de falar. O objetivo é que elevem o patamar no pensar, na argumentação, na crítica, na reflexão, pois eles conversam, planejam, como por exemplo, precisam argumentar suas ideias. No tempo livre quero que aprendam a ser críticos, reflitam sobre o que estão fazendo, que levantem hipóteses, resolvam problemas. A criança aprende a respeitar a opinião do outro, respeitar que o outro é diferente e a necessidade de ouvir o outro para decidir. Quando planejo esse tempo livre, penso nas diferentes habilidades que ele pode promover nas crianças (PEREIRA, 2018, p.49).

Pereira (2018, p. 50) esclarece que esta professora aparenta ter clareza do papel do tempo livre para a humanização das crianças, destacando o valor do tempo livre e que possibilitá-lo “seja cada vez mais intencionalmente planejado na Educação Infantil [...] a professora parece conceber as crianças como sujeitos capazes de aprender, quando declara que elas precisam aprender condutas superiores por meio da participação ativa em suas aprendizagens”.

Neste estudo, é mencionada a necessidade de a própria criança agir na organização dos espaços para que ele não fique limitado e, assim, podem exercitar as possibilidades de decisão, experimentar, descobrir possibilidades e incluir suas necessidades no espaço. Neste contexto, o tempo livre é possibilidade de humanização, que se dá por meio de situações relacionais intencionais com outras pessoas, principalmente com adultos.

Além disso, o professor, por mais experiente, deve possibilitar “[...] o acesso às formas mais elaboradas de cultura, a oferta de materiais e atividades diversificadas, a interação com outras crianças da mesma e de diferentes idades e a reflexão sobre as escolhas [...]” nos espaços (Pereira, 2018, p. 53). Dessa forma, o professor deve criar situações educativas que proporcionem à criança exercitar ações de tomada de decisões e autonomia na organização dos espaços/tempos/propostas educativas.

É interessante a observação do autor de que o tempo livre contribui na atuação pedagógica porque “[...] permite ao professor estar disponível para realizar as observações das interações entre as crianças, suas conquistas, dificuldades, possibilidades e fazer intervenções, quando necessário, sem a preocupação excessiva com a produção de algo material” (Pereira, 2018, p. 54). Ou seja, é um momento propício para que o professor conheça mais a personalidade das crianças por meio da observação e interações:

[...] o papel do docente não se expressa somente quando o professor está ao lado das crianças, mas quando cria condições efetivas para elas terem autonomia para pensar, sentir e agir nas situações vividas no interior da escola da infância, e isso acontece por meio de relações educativas planejadas intencionalmente, tais como o uso livre do tempo e dos espaços pelas crianças (PEREIRA, 2018, p.60).

Segundo Dias (2020), é no espaço da sala de aula onde as emoções se expressam. Com isso, a infância é a fase emocional por excelência, pois que nela, como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoções. Assim, ela defende que cabe ao professor descobrir os motivos e compreendê-los e, pela interação e mediação, administrá-los pedagogicamente.

Dias (2020, p. 58), em sua pesquisa, relata que as ações de uma das professoras no espaço da sala de aula permitiam que cada criança tivesse uma participação de forma efetiva: por exemplo, isso ocorre quando convida as crianças incentivando-as a falarem e elogiando suas falas nos momentos de interação. Assim, ficavam contagiadas e pareciam motivadas a participarem das conversas de forma espontânea. Essa professora organizava dinâmicas para que as crianças participassem em grupos, ficando atenta às falas das crianças durante a brincadeira, além de mostrar em suas falas a compreensão da afetividade como um componente relevante no processo educativo, pois, assim, as “[...] relações serão permeadas de qualidades

como: confiança, dedicação, vontade de ajudar e atitudes democráticas. Isso, com certeza, muito contribuirá com a aprendizagem”.

Para Gnoatto (2020), os espaços escolares devem favorecer as ações pedagógicas, pois em cada um deles acontecem atividades específicas que possuem um sentido e uma prática diferenciada. Ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, ela afirma que, na Educação Infantil, construir uma rotina flexível e que priorize a organização dos tempos e espaços de modo a atingir o desenvolvimento da criança de forma integral é fundamental para se atingir os objetos desta etapa de ensino, que se situa na formação das qualidades humanas e a apropriação da cultura.

A Escola Parigot de Souza possui um espaço amplo para a realização de suas atividades, como as salas de aulas (onde as crianças passam a maior parte do tempo) e o refeitório possuem mobiliário adequado para as faixas etárias atendidas (crianças de 3 a 7 anos). Na sala de aula, as carteiras são quadradas e utilizadas em conjunto, o que oportuniza mais aproximações entre as crianças. Além disso,

No fundo da sala há um espaço com tatames, que serve para brincadeiras e atividades recreativas, um armário com TV, e um espaço em que são organizados os colchonetes, utilizados para o soninho e para outras atividades. Na sala há uma estante para livros, que é organizada como “Cantinho da Leitura”. Do lado oposto, há um quadro branco e a mesa da professora, e nas paredes existem vários materiais expostos, como: painel dos aniversariantes da turma, painel de vogais e alfabeto, cartaz do “Método das Boquinhas”, cartazes de trabalhos realizados pelas crianças e o calendário (GNOATTO, 2020, p.102).

Entretanto, os recursos materiais (brinquedos, jogos, materiais pedagógicos), nas duas turmas analisadas nessa escola, e os brinquedos utilizados para as brincadeiras de papéis sociais como: panelinhas; carrinhos; bonecas; ferramentas, etc., ficam poucos visíveis, sendo que somente alguns exemplares ficam em sala de aula, no geral guardados em caixas ou armários.

Na sala da Escola Nereu Ramos, os materiais pedagógicos, brinquedos e jogos ficam guardados em armários e nichos fechados e as salas possuem carteiras individuais. Esta pesquisa aponta que, nas paredes, estão dispostos cartazes do alfabeto, calendário, Método das Boquinhas, números e quantidades e trabalhos realizados pelas crianças. No fundo da sala há um espelho grande e um espaço livre para realização de atividades. O “Cantinho da Leitura” está ao fundo da sala com livros pendurados.

Em relação às intencionalidades nas práticas pedagógicas para o brincar, Gnoatto (2020) consolida que:

Mesmo que nas entrevistas algumas falas indiquem um conhecimento sobre a importância das relações sociais e a representação das vivências das crianças durante o brincar, a atividade do brincar enquanto brincadeira de papéis sociais não está organizada de maneira que favoreça este desenvolvimento. Para que esta atividade realmente aconteça, os professores precisam estar preparados, organizar o tempo e o espaço em que a atividade irá de se desenvolver, selecionar objetos que compõem a brincadeira e assim o tema ou o conteúdo que será desenvolvido. É preciso também que os professores lancem desafios às crianças, questionem, buscando ampliar os conhecimentos, a fim de atingir as máximas potencialidades de cada sujeito. Deste modo a brincadeira se constituirá em princípio orientador do trabalho pedagógico nas instituições (GNOATTO, 2020, p.145).

Trindade (2019) se propôs a fazer uma formação continuada com uma professora pré-escolar. Durante as entrevistas, ela percebeu que a professora afastava a brincadeira dos conteúdos sistematizados, secundarizando o brincar na prática educativa. A Psicologia Histórico-Cultural defende que esta cisão dificulta o processo educativo, visto que o brincar, para a participante desta pesquisa, é compreendido erroneamente como algo não sério, gerador de prazer e diversão e não como um momento de aprendizagem, “[...] ao passo que os conteúdos sistematizados são entendidos como elementos sérios e que proporcionam aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, um não se alia ao outro” (Trindade, 2019, p. 105).

De modo geral, o estudo revela que ela concebia as crianças como sujeitos inteiros, singulares, que brincam e aprendem por meio de modos e tempos diferentes, porém, demonstrou ainda ter muitas dificuldades em relacionar as falas e as atitudes das crianças ao seu trabalho pedagógico, demonstrando fragilidades em considerar as especificidades infantis, evidenciando um ensino baseado fundamentalmente em exposições orais.

Durante a formação continuada, a professora estudou as funções da Educação Infantil, o que é e como se dá a aprendizagem infantil, concepções de formação humana, discussões sobre o planejamento da prática educativa pré-escolar e a função do professor e do brincar, com materiais baseados na Psicologia Histórico-Cultural, orientações, videoaulas e atividades. Foi possível notar que a formação continuada proporcionou à professora um espaço de reflexões sobre as suas práticas educativas e seu modo de atuação:

A professora afirmou que o papel do professor se constitui em conhecer os períodos de desenvolvimento das crianças e suas particularidades para ser capaz de organizar um ato educativo com intencionalidade, com objetivos e formas adequadas aos níveis das crianças, com o intuito de adiantar-se sobre aquilo que já aprenderam. Demonstrou compreender a aprendizagem infantil como dependente da interação com o meio e com o adulto ou com uma criança mais experiente, destacando, sobretudo, o adulto como responsável pelo processo de aprendizagem, por conta do contato que este pode proporcionar com o conhecimento científico. Revelou ainda que a criança aprende por meio da atividade-guia e pela imitação (TRINDADE, 2019, p.144).

Durante o processo de planejamento das práticas educativas, ficou perceptível que a professora começou a refletir com maior aprofundamento antes de propor as tarefas, procurando considerar as necessidades das crianças e o que careciam de aprender para ter saltos no desenvolvimento. Martins (2019, p. 86) expressa que, para Vigotski, os saltos qualitativos “[...] são expressos por meio de nova organização que se apresenta de forma superior, por exemplo, de engatinhar para andar, do balbucio para a fala, de pensamento por imagens para pensamento por significados”.

Além disso, Trindade (2019, p.144) ressaltou que a participante “[...] manifestou evolução em relação às concepções de Educação Infantil, compreendendo-a como espaço para ensinar a criança a pensar e a progredir no desenvolvimento das suas faculdades mentais” e deixou de trabalhar procedimentos do ensino fundamental. Dentre outros aspectos, ficou registrado que ela passou a encarar a brincadeira de papéis sociais como atividade indispensável ao processo educativo pré-escolar, a fim de ensinar as crianças a pensar e a se desenvolver com a ajuda do professor, que, compartilhando a brincadeira com a criança, possibilita avanços por meio de desafios e de reflexões.

Entretanto, a professora participante ainda persistiu em propor tarefas desarticuladas das premissas da Psicologia Histórico-Cultural, se sentia insegura e “[...] retomava práticas utilizadas anteriormente à formação continuada, às quais tinha familiaridade, haja vista que geravam maior segurança e exigiam esforços intelectuais de hábito para sua organização” (Trindade, 2019, p. 212). Em seus resultados, nas palavras da pesquisadora:

Assim sendo, os resultados alcançados com esta Tese nos respaldam na defesa da proposição de práticas educativas humanizadoras, ancoradas no materialismo histórico-dialético e no emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais. Afirmamos que estas práticas educativas podem ser organizadas por meio de um processo formativo continuado teórico-prático

contextualizado e bem planejado, pois as respostas positivas das crianças pré-escolares frente às propostas educativas realizadas foram o melhor termômetro para validar a importância e o valor do apoio à professora pré-escolar por meio da sua formação continuada (TRINDADE, 2019, p. 213).

Souza (2018), também em seu curso de formação continuada, diz que a convicção da maioria das professoras é que o desenvolvimento infantil não é natural, e que se relaciona aos processos sociais vivenciados pela criança ao longo de suas vidas. Foi constatado que a visão das professoras sobre a finalidade da Educação Infantil coloca a criança como protagonista do processo e o professor apenas como auxiliar. Também, no âmbito dos planejamentos educativos, vê-se em peso a produção de materiais - como recortar figuras, montar fantoches, etc., além de que não há transversalidade, ou seja, não foram propostas conexões entre diversos temas de trabalho.

Posto isto, a pesquisadora afirma que a presença da manipulação de objetos ajuda a fixar/reforçar a compreensão de determinados conceitos, mas pouco desafia a criança através dessas atividades. Na presença dos jogos de papéis, foi visto que “o que se propunha eram rodas de conversas, nas quais a professora conduzia a determinadas conclusões, limitando as crianças em suas possibilidades de criação e desenvolvimento de raciocínios através do jogo” (Souza, 2018, p. 107). Todavia, Souza (2018) esclarece que:

[...] as dificuldades apresentadas pelas professoras não dizem respeito à falta de compreensão da importância do papel do professor num ensino que promova o desenvolvimento integral da criança, e que garanta seu direito a uma educação de qualidade. Mas sim na operacionalização desses pressupostos, de forma a proporcionar rotinas de trabalho e definir metodologias pedagógicas que possibilitem alcançar esses objetivos (SOUZA, 2018, p. 109).

O investimento numa formação teórica qualificada para profissionais da educação é fundamental para superar determinadas concepções que limitam os horizontes da Educação Infantil, segundo a autora. Foi visto que as formas de trabalho pedagógico tradicionais na Educação Infantil ainda se fazem presentes naquela escola, como práticas que remontam aos primeiros jardins de infância e maternais, pois foi o que as professoras vivenciaram em sua época de formação. Ao mais, as professoras apresentam certa dificuldade em organizar seu ensino de forma mais ampla, com um contínuo de atividades interconectadas e, para elas, o

ensino é entendido como atividade de transmissão de conteúdos a serem assimilados pelos alunos.

Para Santos, I. (2018, p. 67) as atitudes observadas no fazer pedagógico demonstram-se quando as docentes desenvolvem rodas de conversa que “[...] fazem com que as crianças tenham oportunidade de praticar a fala, identificar preferências, contar histórias vividas na família, propiciando interações sociais, afetivas e cognitivas entre elas [...]” favorecendo, segundo a autora, a aprendizagem da argumentação, da discussão de regras e da escuta. Nesse ínterim, destacam que a brincadeira impulsiona a aprendizagem dos alunos. Foi registrado que as professoras usam as interações e brincadeiras no cotidiano de seu fazer pedagógico, em situações que vão desde o brincar espontâneo até as brincadeiras direcionadas e os jogos, em contextos em que conversam com as crianças sobre o âmbito familiar e cultural, fazem projetos de literatura, colocam a escrita na rotina e realizam brincadeiras.

Observou-se que há, da parte das docentes, a reflexão sobre em que condições (tempo, espaço, materiais e interações) se dará a aprendizagem, tendo a percepção da ocorrência da aprendizagem por parte das crianças sendo que, em seu planejamento, há o repertório lúdico e motor.

De acordo com a pesquisadora, os relatos das professoras participantes enfatizam que “[...] não é a mediação (ou o mediador) que realizará a aprendizagem, mas é através desta ação que a aprendizagem será impulsionada, ou seja, é o trabalho docente que irá possibilitar os caminhos para a aprendizagem das crianças” (Santos, I. 2018, p. 68). Além disso, no seu fazer docente, o educar e o cuidar dependem um do outro. Dentre os resultados, o estudo traz que as professoras têm uma prática docente qualitativa e humanizadora, consoante às perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural e por meio do estudo das categorias, entendemos que as pesquisas analisadas contribuíram de forma significativa para a compreensão das interações (com o meio e com o outro), atestando que o contexto de brincadeiras é necessário ao desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil. As brincadeiras de papéis sociais e interações provocam transformações e humanização por meio

das relações/vínculos interpessoais, afeto, representações e mediações simbólicas, atividades em espaços externos e internos, determinação do meio social, relações lúdicas e reais, estimulando desafios e de reflexões. Portanto, o professor não deve tratá-las como um passatempo, pois permitem que a criança compreenda e diferencie a realidade, ao passo em que produzem cultura.

Cabe ao professor oportunizar e qualificar as interações das crianças com o ambiente e com o outro, criança e professor(a), com o uso de instrumentos como: brinquedos, músicas, livros, toque em diferentes texturas e objetos. Nesse processo, a criança aprende a resolver conflitos, amplia a capacidade de comunicação, a proposição de jogos simbólicos e descobertas, a valorização da expressão de emoções, estímulo de criatividade e criticidade das crianças, além de fazê-las avançar no desenvolvimento do pensamento, ou seja, propor na rotina espaços e tempos práticos que potencializem suas habilidades através das aproximações sociais, afetivas e cognitivas, propiciando experiências por meio da criação de situações sociais de desenvolvimento.

Assim, após fazermos a Análise Textual Discursiva das pesquisas, caracterizamos a prática pedagógica da Educação Infantil em duas abordagens: práticas que não valorizam o brincar como forma de interação da criança com o mundo, e assim, as ações realizadas fragilizam as interações e brincadeiras, seja por visar trabalhar conteúdos mais direcionados ao processo de escolarização, seja por limitar o lugar das brincadeiras na escola; e práticas que valorizam o lugar do brincar no processo de desenvolvimento da criança, e assim, são planejadas ações que visam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, práticas que os adultos agem como par mais experiente e buscam criar situações sociais de desenvolvimento, mas que, para que isso seja executado de maneira mais assertiva, tais práticas necessitam de conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento infantil.

## REFERÊNCIAS

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. *O Brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na Educação Infantil*. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia - Goiás, 2019.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: Edições UFC, 2004.

DIAS, Jussara Vieira. *Relações afetivas e mediação pedagógica na Educação Infantil*. 2020. 108f. il. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - Bahia, 2020.

FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GNOATTO, Patrícia. *A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil*. 2020. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão - Paraná, 2020.

GOBBO, Gislaíne Rossler Rodrigues. *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais*. 2018. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília - São Paulo, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. *Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança*. Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas, v. 1, p. 117-133, 2018.

Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

MANICA, Ana Paula. *BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL*. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão - Goiás, 2018.

MARTINATI, Adriana Zampieri. *ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS PRÉESCOLARES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL*. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - São Paulo, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. *O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-*

*crítica*. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru - São Paulo, 2011.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. *PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança*. 2019. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina - Piauí, 2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. *Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.247-260. Sorocaba – São Paulo. 2017.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. *ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSO RECONSTRUTIVO DE MÚLTIPLAS FACES*. *Ciência e Educação*. V. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NASCIMENTO, Fernanda Caroline. *Os personagens midiáticos nas brincadeiras de faz de conta* [manuscrito]. 2021. 222f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia - Goiás, 2021.

NASCIMENTO, Maria Aurilene Alves do. *JOGO COMO INSTRUMENTO NA MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO*. 2021. 57p. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2021.

PEREIRA, Marcelo Campos. *Tempo livre na Educação Infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural*. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília - São Paulo, 2018.

RUI, Jessica Luana. *O brincar da criança com cegueira na perspectiva histórico-cultural*. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - São Paulo, 2019.

SANTOS, Ione da Silva Alves dos. *O professor como mediador na construção da aprendizagem: a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil*. 2018. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Natália de Lourdes Ferreira dos. *A organização do espaço em instituições de educação infantil: concepções e práticas de educadores e psicólogos*. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - Paraíba, 2020.

SENA, Silvio. *A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar*. 2018. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - São Paulo, 2018.

SILVA, Deide Santos. *O QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIZEM SOBRE A ESCOLA: sob a perspectiva do brincar*. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2019.

SILVA, Viviane Tolentino da. *As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações*. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Minas Gerais, 2018.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. *O ensino para crianças de 2 a 3 anos na perspectiva Histórico Crítica*. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - Paraná, 2018.

TRINDADE, Larissa Aparecida. *A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar*. 2019. 244p: fotos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - São Paulo, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. VIGOTSKI,

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 1896-1934. Sete aulas de L.S. *Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e família*. - 2. ed. - Criciúma, SC: UNESC; São Paulo: Annablume, 2017.

Recebido em: **01 maio 2023**

Aprovado em: **20 dez. 2023**