

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Michellim Proença Arruda¹

Aline de Novaes Conceição²

RESUMO

É importante compreender que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, não é um momento de alfabetização e nem preparação para o Ensino Fundamental, mas momento do trabalho com a Educação Integral que considere as múltiplas linguagens, desenvolvendo os elementos, intelectuais, físicos, sociais, culturais e afetivos da criança. Considerando que a Educação Integral envolve o desenvolvimento pleno com a utilização das múltiplas linguagens, além de valorizar toda bagagem cultural, como elemento fundamental do desenvolvimento, pois por meio das vivências sociais ocorre o aprendizado e consequentemente o desenvolvimento. Desse modo, a história e a cultura são essenciais para o processo de desenvolvimento, como afirmado com a teoria Histórico-Cultural. A partir disso, o objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), consiste em identificar a relação do trabalho pedagógico na Educação Infantil com a Teoria Histórico-Cultural, e o específico consiste em refletir sobre o papel do docente, relacionando com práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Consultando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) todos disponíveis *on-line*. A pesquisa possibilitou compreender que mesmo em contextos diferentes, os princípios da Teoria Histórico-Cultural, trazidos para a área da Educação, são possíveis, porém, ainda se tornam um desafio no âmbito da Educação Infantil. Compreendendo que o docente é mediador para que ocorra o aprendizado e desenvolvimento.

Palavras Chaves: Teoria Histórico-Cultural. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT

It is important to understand that Early Childhood Education, the first stage of basic education, is not a moment of literacy or preparation for Primary Education, but rather a moment of work with Comprehensive Education that considers multiple languages, developing the intellectual and physical elements, social, cultural and emotional aspects of the child. Considering that Comprehensive Education implies full development with the use of multiple languages, in addition to valuing all cultural background, as a

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail:* michellim.arruda@ufms.br

²Orientadora, docente adjunta da UFMS, *Campus* do Pantanal. Doutora e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Especialista em formação de professores em Educação Especial e Inclusiva, especialista em gestão educacional e em psicopedagogia institucional e clínica. Pedagoga. *E-mail:* aline.novaes@ufms.br

fundamental element of development, since learning and, consequently, development occur through social experiences. Therefore, history and culture are essential for the development process, as stated by the Historical-Cultural theory. From this, the general objective of this Course Completion Project (TCC) is to identify the relationship between pedagogical work in Early Childhood Education and Historical-Cultural Theory, and the specific objective is to reflect on the role of the teacher, relating it to practices. pedagogical practices that provide the comprehensive development of children in Early Childhood Education. For this purpose, a bibliographic and documentary research was carried out. Consult the periodic portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Online Electronic Scientific Library (SciELO) and the collection of the Library of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), all available online. The research allowed us to understand that even in different contexts, the principles of Historical-Cultural Theory, brought to the area of Education, are possible, however, they still become a challenge in the field of Early Childhood Education. Understanding that the teacher is a mediator for learning and development to occur.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Teaching. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente texto, é resultado de pesquisa realizada no âmbito da formação docente para a Educação Infantil, partiu de experiências durante o curso de Pedagogia, bem como, estágios em instituições de ensino e discussões sobre a temática ao longo do curso. Ressalta-se que dentre as atribuições do trabalho docente, há o planejamento de propostas de atividades e mediações do conhecimento, considerando a importância de se pensar nos tempos, espaços e materiais.

É importante compreender que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica³, não é um momento de alfabetização e nem preparação para o Ensino Fundamental, mas momento do trabalho com a Educação Integral que considera as múltiplas linguagens, desenvolvendo os elementos, intelectuais, físicos, psicológicos e sociais (Brasil, 1996). Valorizando a cultura como elemento fundamental para o desenvolvimento e considerando que por meio das vivências ocorre o aprendizado. Desse modo, a história e a cultura são essenciais para o processo de desenvolvimento, como afirmado com a teoria Histórico-Cultural.

Dentre as diferentes concepções de Educação Integral, há a defesa de que é uma educação que precisa possibilitar o desenvolvimento em todas as suas dimensões e compreenda a criança como sujeito de direitos.

³ Atende bebês de 4 meses a crianças de 5 anos de idade e crianças de 6 anos que completam essa idade após 31 de março (Brasil, 1996; Brasil 2009).

Vale destacar que historicamente pensar na criança como sujeito de direitos era algo distante da realidade, pois “[...] a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim um adulto em miniatura” (Conceição; Filho, 2022, p. 20). Nesse âmbito, as escolas não eram pensadas e organizadas para atenderem às necessidades específicas dessa etapa da educação, os educadores não tinham uma formação que estivesse voltada às questões das infâncias.

Nesse âmbito, a Educação Infantil era fortemente vinculada ao caráter assistencialista, sendo direito da mãe que trabalhava a fim de que seu filho fosse apenas cuidado (Conceição; Filho, 2022).

Com a *Constituição Federal* (Brasil, 1988), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito da criança e não mais dos responsáveis. Desse modo, a educação para atendimento de bebês e crianças passa a ser organizada com o objetivo de promover a aprendizagem, mediando os processos voltados para a criança.

Em 1996, com a *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Brasil, 1996), a Educação Infantil é introduzida como primeira etapa educacional, com o objetivo de complementar a ação familiar, proporcionando condições para o desenvolvimento da criança. A criança é vista como um ser completo, capaz de ampliar seus conhecimentos e alcançar novas experiências de acordo com o meio em que vivenciá-las.

Nesse âmbito, a Educação Infantil,

[...] passa a ter finalidade do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; supera a concepção de atendimento caritativo para os pobres, assim contempla de forma indissociável a função de cuidar e educar; e considera interligados e dependentes a aprendizagem e desenvolvimento. (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 49).

Nesse sentido, a educação deve ser articulada ao educar com integridade, ou seja, educar respeitando a criança em sua plenitude, voltada principalmente aos aspectos que envolvem o educar-cuidar de forma intencional, tendo o docente como mediador desses processos.

A partir dessas constatações, foi realizada a seguinte problematização: se a Educação Infantil é um momento educacional que precisa de intencionalidade, há relação desse trabalho com a Teoria Histórico-Cultural? Com isso, o objetivo geral do estudo, cujos resultados estão apresentados neste texto, consiste em identificar a relação do trabalho pedagógico na Educação Infantil com a Teoria Histórico-Cultural, e o específico

consiste em refletir sobre o papel do docente, relacionando com práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Consultando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) todos disponíveis *on-line*.

A seguir, a metodologia será descrita com mais detalhes no item “Procedimentos metodológicos”, em seguida, há o item “Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil”, seguido do item “Docência na Educação Infantil”, prosseguindo, há: “Práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil”, finalizando com a conclusão e as referências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca de estudos no portal Capes, foram utilizados os descritores “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil” sem aspas e com isso, foram localizados 284 (duzentos e oitenta e quatro) textos, dos quais, cinco (5) estudos foram selecionados por tratarem das seguintes temáticas: Teoria Histórico-Cultural, docência, prática pedagógica e Educação Infantil, além disso, foram selecionados os textos com Educação Infantil no título, Idioma em português (BR) e que foram publicados nos últimos 10 anos. A seguir, apresentam-se esses estudos pela ordem alfabética dos nomes dos autores:

Quadro 1 - Textos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil no site da Capes

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADO(S)
Aquino (2015)	<i>Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e infâncias</i>	Afirmar a Educação Infantil com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, como preconiza a <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</i> .	Pesquisa bibliográfica a partir de contribuições da Teoria Histórico-Cultural.	“Segundo estudos vigotskianos, a brincadeira e as interações são eixos norteadores das propostas pedagógicas destinadas às crianças de meses a 6 anos” (Aquino, 2015, p. 39).

Cavalcante <i>et al.</i> (2022)	<i>Ação docente na Educação Infantil:</i> fundamentos do trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural	Discutir a relação entre o professor e a cultura elaborada, bem como a influência do conhecimento na relação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.	Pesquisa bibliográfica com base no Materialismo Histórico e Dialético.	“Os resultados indicam que a Educação Infantil como espaço do saber sistematizado tem a finalidade de promover o desenvolvimento da criança por meio de propostas intencionalmente organizadas pelo professor” (Cavalcante <i>et al.</i> 2022, p. 0995).
Faria e Hai (2020)	<i>(Re) significando o brincar na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural</i>	Buscou-se apreender, compreender e analisar as possíveis contribuições de autores contemporâneos internacionais do campo da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, especialmente caminhos que possibilitem o brincar para a Educação Infantil.	Análise bibliográfica	Como resultado, foi apontado que “não defendem que as proposições ou práticas descritas pertencentes a outros países sejam transpostas para nosso contexto, apenas buscaram subsídios para (re) pesarmos o trabalho pedagógico da Educação Infantil, com o foco na brincadeira, partir das contribuições dos autores contemporâneos da Teoria Histórico-cultural analisados” (Faria; Hai, 2020, p. 97).
Saito e Oliveira (2018)	<i>Trabalho docente na Educação Infantil:</i> olhares reflexivos para ação intencional e planejada do ensino	Analisar o trabalho docente na Educação Infantil, mediante a ação intencional e planejada do ensino para crianças de 0 a 5 anos.	Pesquisa teórica e reflexiva a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e Teoria Crítica da Sociedade.	O trabalho na Educação Infantil precisa ser intencional e sistematizado, permitindo o desenvolvimento integral do educando e possibilitando que o docente tenha um novo olhar para a sua ação didática.
	<i>A Teoria Histórico-Cultural</i>			Os resultados indicam que na Educação Infantil o

Souza; e Oliveira; Cruz (2018)	<i>como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonism o entre a criança, o professor e a cultura</i>	Discutir o protagonismo da criança, do professor e da cultura, como possibilidades no pensar e agir docente.	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo.	trabalho envolve o protagonismo da criança, professor e cultura. Ressalta-se que, por meio da Teoria Histórico-Cultural, é possível desenvolver a cultura escrita com as crianças pequenas, respeitando a sua idade e suas especificidades. As autoras enfatizam que não defendem a alfabetização na Educação Infantil, mas a articulação com as linguagens.
--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Portal Periódicos da Capes. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 14 maio 2023.

De acordo com o Quadro 1, é possível compreender que os trabalhos, a partir dos critérios expostos, abrangem o período de 2015 a 2022, sendo em 2015 um texto, em 2018, dois textos, em 2020, um texto e por último, 2022, um texto.

Prosseguindo com a pesquisa, ao consultar o repositório da UFMS, foi acessado o repositório UFMS, buscando por “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil” sem aspas e foram localizados 578 (quinhentos e setenta e oito), filtrou-se por busca facetada e buscando por assunto, sendo selecionado educação e obteve-se 51 (cinquenta e um) resultados dos quais, dois (2) foram selecionados (de acordo com os critérios mencionados anteriormente) e serão apresentados a seguir:

Quadro 2- Textos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil no repositório da UFMS

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADO(S)
Carmo (2019)	<i>Educação Infantil: ludicidade e prática docente</i>	Investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor.	Teve como viés teórico metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, a partir do	As professoras mencionam que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo

			Materialismo Histórico-Dialético.	estar presente na prática pedagógica do professor.
Vital (2016)	<i>(Des) Caminhos da escola de Educação Integral: concepções percursos e palavras docentes.</i>	Conhecer e analisar a concepção de Educação Integral de professores (as) que têm ou tiveram experiência em escola de Educação Infantil.	Entrevista semiestruturada. O referencial teórico-metodológico da pesquisa é a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores, especialmente Leontiev.	Foi possível compreender que em relação a proposta de Educação Integral em Tempo Integral, identificou-se que como estava em processo de transitoriedade e ineditismo, havia dúvidas quanto aos resultados que pode apresentar à Educação Integral. (Vital, 2016)

Fonte: Repositório da UFMS. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

De acordo com o Quadro 2, é possível compreender que os trabalhos, a partir dos critérios expostos, abrangem o período de 2016 a 2019, sendo um em 2016 e um em 2019 e consistiram em dissertações relacionadas com Programas de Pós-Graduação.

Vale ressaltar que na busca pelo repositório da UFMS, teve-se dificuldade para localizar os descritores e textos que completam o Quadro 2, pois o *site* da UFMS não apresentava muitas opções para filtrar os descritores relacionados com “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil”, o que possibilitou dificuldade em localizar pesquisas que estivessem voltadas ao curso de Pedagogia.

No *site* da biblioteca *Scielo*, ao digitar os descritores “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil” sem aspas, foram localizados 20 (vinte) estudos acerca da temática, no qual, ao selecionar os últimos 10 anos, foram localizados 10 (dez) estudos dos quais dois (2) foram selecionados de acordo com o critério descrito.

Os textos selecionados, serão apresentados a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3- Textos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO(S)	METODOLOGIA	RESULTADOS(S)
Bissoli (2014)	<i>Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da</i>	Discutir a relação entre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e a formação da	Pesquisa bibliográfica com	“Com a consolidação de práticas pedagógicas que medeiam as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades

	Educação Infantil	personalidade da criança.	fundamento na Teoria Histórico-Cultural.	que focalizem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e da personalidade”. (Bissoli, 2014, p.56)
Chaves (2015)	<i>Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural</i>	Refletir as práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural.	Leitura dos clássicos da ciência e da história e da Teoria Histórico-Cultural.	A partir das contribuições, acredita-se que para o trabalho pedagógico, é necessário considerar o ensino intencional e sistematizado voltado para humanização na Educação Infantil.

Fonte: *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 14 de maio 2023.

De acordo com o Quadro 3, é possível compreender que os trabalhos, a partir dos critérios expostos, abrangem o ano de 2014 e 2015.

No geral, analisando os Quadros 1, 2 e 3, é possível compreender que os textos selecionados abrangem o ano de 2014 a 2022. Do total de textos, um foi publicado em 2014, dois em 2015, um em 2016, dois em 2018, um em 2019, um em 2020 e um em 2022. Além disso, 77,8% são artigos publicados em periódicos disponíveis *on-line* e 22,22% correspondem a teses e dissertações.

É possível compreender que o público que se interessa em pesquisar a Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil, em maioria apresentam: pós-doutorado, doutorado, doutorado em educação, mestrado ou graduação na área da Educação. Sendo 26,66% com pós-doutorado, 34% com doutorado, doutorando em educação 6,68%, mestrado com 26,66% e 6% com graduação relacionada à educação.

Por fim, a maior parte do público que se interessa em pesquisar a Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil, apresenta doutorado em educação (34%), pois é a formação predominante dos autores.

Com as leituras dos textos, foi possível selecionar três categorias de análises que se referem a teoria Histórico-Cultural, docência e práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral. Essas categorias serão explicitadas a seguir.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento deste item, as leituras e discussões tiveram respaldo nos seguintes questionamentos: como pode-se relacionar a Teoria Histórico-Cultural com a Educação Infantil?

A Teoria Histórico-Cultural, fundada por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) está fundamentada no materialismo histórico-dialético, defendendo que os fatores biológicos e sociais são indispensáveis para o pleno desenvolvimento humano, que se estabelece a partir das relações e interações socioculturais, através dos símbolos estabelecidos culturalmente.

Carmo (2019, p. 52) aponta que com a utilização

[...] gradativa desses símbolos ele vai se transformando em processos internos de mediação, denominado por Vygotsky de processo de internalização, ou seja, os signos, em determinado momento, passam a ser compartilhados por membros de um determinado grupo social, permitindo-os ter a comunicação e o aprimoramento das relações sociais.

A linguagem de maneira geral é um instrumento social, pois é a comunicação direta entre os indivíduos e seus pares e indivíduos e o mundo. Seja através da fala, de imagens, símbolos (placas, desenhos, etc.), entre outros. Segundo Carmo (2019, p. 55) a “[...] fala está amplamente associada ao pensamento, pois antes de produzirmos a fala, nós pensamos. A comunicação dos seres é a função básica que nos permite interação e organização do pensamento”.

No livro *Pensamento e Linguagem*, escrito por Vygotsky (1998) citado por Carmo (2019) é defendido que a fala passa por quatro momentos: natural ou primitivo, psicologia ingênua, signos exteriores e crescimento interior.

No primeiro momento, a “fala primitiva”, ou seja, a primeira manifestação de comunicação direta da criança com o adulto, se manifesta através de balbucios, gritos e choros que correspondem a fala pré-intelectual, pois aparecem de forma natural (Carmo, 2019).

No segundo momento, há a psicologia ingênua que segundo Carmo (2019, p. 55) a “[...] criança assimila a estrutura externa do signo e considera a palavra como parte do objeto, ou seja, crianças pequenas explicam o nome dos objetos pelas suas propriedades. Não conseguem interpretar o significado da palavra em outros contextos”.

No terceiro momento, há o estágio de signos exteriores onde surge a fala egocêntrica da criança no mundo. Ela consegue realizar uma ação externa com soluções internas (Carmo, 2019).

Por último, há o crescimento interior em que a criança consegue utilizar da memória para solucionar determinadas atividades sem esforço, tendo a fala interior (Carmo, 2019).

Observa-se que no seu desenvolver, a criança se apropria de maneiras diferentes da fala, como descrito por Carmo (2019). Nesse sentido, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, entende-se a fala como processo social, pois é gradativo e ocorre através de situações específicas, como por exemplo: estar com fome, querer brincar, etc. Isso significa que para a criança se apropriar da fala é necessário que sejam proporcionadas experiências relacionadas.

Nesta perspectiva, compreende-se essa interação entre homem e cultura, como enriquecedora do pleno desenvolvimento humano, pois é por meio da cultura que há a comunicação e o avanço com os conhecimentos socialmente elaborados.

Desse modo, para Vygotsky, o desenvolvimento humano se estabelece pela dimensão Histórico-Cultural, primeiro de forma interpsicológica e mais tarde de forma intrapsicológica (Faria; Hai, 2020). De acordo com Hedegard (2004, 2014 *apud* Faria; Hai, 2020, p. 98), “[...] a criança se desenvolve por meio da inserção em práticas sociais das diferentes instituições da sociedade que lhe fornecem ‘ambientes de atividades’ diversos com demandas específicas”.

Nesse sentido, compreende-se que os processos de ensino não se restringem apenas ao ambiente escolar, visto que a criança participa de diferentes espaços sociais como: escola, igreja, família, vizinhança, entre outros. Entretanto, seu desenvolvimento depende das interações com os contextos históricos e culturais e não apenas dela mesma.

A relação indivíduo e sociedade são frutos de uma interação dialética do sujeito com os meios (social e cultural), nesse âmbito:

Vygotsky buscou desenvolver uma teoria psicológica que abrangesse o psiquismo humano. Para ele, consciência e comportamento não poderiam ser entendidos separadamente, por isso foi contra a psicologia tradicional existente na época (1920) e objetivou identificar o mecanismo do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos por meio da aquisição da experiência social e cultural. Vygotsky acreditava que as funções psicológicas se desenvolviam nas relações do sujeito em seu contexto histórico-cultural (Carmo, 2019. p.46).

Nesse sentido, é possível afirmar que os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, pois o aprendizado proporciona o desenvolvimento. Trazendo essa discussão para a Educação Infantil, é possível compreender que segundo Carmo (2019) as relações e trocas sociais são indispensáveis ao desenvolvimento

humano, compreendendo que desde bebês há a capacidade de apropriação das aprendizagens.

Um exemplo usado por Carmo (2019), é do bebê que desde a barriga é influenciado pelas situações vivenciadas por sua mãe, como por exemplo, há as músicas escutadas por sua mãe ao longo da gravidez, ou seja, mesmo que ainda não tenha contato com o mundo exterior, começa a ter aproximação com o aprendido.

Desse modo, a

[...] relação entre os indivíduos e a importância das trocas sociais é muito enfatizada por Vygotsky [...] [pois] o aprendido é o que promove o despertar dos processos internos do desenvolvimento e se faz importante no contato com os indivíduos para ocorrer esse processo. Por exemplo, caso o indivíduo viajasse para um lugar onde a língua falada não é a mesma que a dele, estaria passando pelo processo de aprendizado e desenvolvimento, não somente social, mas também cultural. A partir desta premissa, Vygotsky formulou o conceito denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (Carmo, 2019, p. 49).

Segundo Vygotsky as etapas de desenvolvimento ocorrem em dois níveis: o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento real consiste em tudo que a criança é capaz de fazer sem intervenção, ou seja, sem ajuda de outro. O desenvolvimento proximal está relacionado com o que a criança consegue realizar com ajuda, é a aprendizagem através da mediação. Assim, a criança necessita de uma intervenção para realização das propostas que estão relacionadas com o desenvolvimento proximal (Carmo, 2019).

Vale destacar que

Durante seus estudos, Vygotsky desenvolveu várias ideias a respeito dos processos de construção de funções psicológicas superiores dos sujeitos. Essas ideias envolviam a presença do jogo, da fantasia, da brincadeira e como essas atividades lúdicas estão ligadas ao processo das interações sociais na constituição do indivíduo (Carmo, 2019, p.50).

Nessa perspectiva, as brincadeiras são essenciais para a plena formação da criança, sendo assim, no espaço escolar é necessário haver diversas trocas e interações entre criança, e seus pares e adultos. Considerando que nos espaços escolares, a criança por meio da mediação do outro consegue desenvolver novas capacidades: motoras, emocionais, cognitivas e psíquicas, com isso, a escola precisa buscar “[...] estabelecer o processo ensino-aprendizagem por meio de atividades mediadas por professores, fazer interferências na zona de desenvolvimento proximal para que o sujeito consiga avançar na compreensão de mundo” (Carmo, 2019, p. 51).

Pensando nesses “contextos de desenvolvimento”, compreende-se que pela influência cultural, os sujeitos interagem por meio dos instrumentos e signos, como a linguagem, através dos processos sociais que se estabelecem por meio de mediação.

Destaca-se que:

[...] quando os conceitos científicos ou acadêmicos são introduzidos fora das experiências cotidianas da criança, eles não fazem tanto sentido a ela, os conceitos científicos e as experiências são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e devem ser pensados dialeticamente (Faria; Hai, 2020, p. 101).

Trazendo essa discussão para a Educação Infantil, sabe-se que a criança é um ser social e com potencialidades que necessitam de intervenção para desenvolver-se. Dessa forma, a Educação Infantil deve ser o espaço pensado para a criança.

Nesse sentido, Saito e Oliveira (2018, p. 2) explicam da seguinte forma:

Ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano.

Partindo desse pressuposto, defende-se a ideia que a Educação Infantil é espaço para viver e aprender com as infâncias, proporcionando à criança o pleno desenvolvimento de forma que amplie suas capacidades e habilidades enquanto ser histórico e cultural.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento deste item, as leituras e discussões tiveram respaldo no seguinte questionamento: qual o papel do docente para a Educação Infantil? É importante ressaltar que a criança é um ser social capaz de desenvolver-se por meio da mediação e das relações que se estabelecem a partir do meio em que está inserida e das relações com o meio, assim, o docente, parceiro mais experiente, pode e precisa contribuir no processo de desenvolvimento dos educandos (Carmo, 2019).

Nesse âmbito:

[...] é preciso compreender a docência nessa etapa em sua totalidade, de modo que o professor perceba que para o desenvolvimento integral da criança aconteça, seu trabalho deve ser realizado de maneira diferente das demais etapas de ensino, e que se deve buscar a compreensão das especificidades de cada faixa etária (Drumond, 2018 *apud* Cavalcante *et al.*, 2022, p. 8).

Pensando no contexto histórico da trajetória docente, ocorreram avanços sociais, culturais e econômicos das sociedades, inclusive na formação, buscando possibilitar compreensão das especificidades das infâncias.

O docente segundo a perspectiva Histórico-Cultural, tem o papel de organizar os saberes, de modo a permitir à criança desenvolver-se plenamente, de acordo com as necessidades específicas, pois ao

[...] professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser exprimidas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil. (Saito; Oliveira, 2018, p. 2).

Neste âmbito, apoiando-se na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, afirma-se que toda ação pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional e preparada para as necessidades da criança com o objetivo de ampliar as vivências, buscando o desenvolvimento integral da criança.

Para isso, o docente tem a responsabilidade de organizar os tempos, espaços e materiais, a fim de proporcionar relações que tragam e elevem as vivências significativas. De acordo com os autores Saito e Oliveira (2018) o docente deve possibilitar através da rotina escolar, potencialidades que são desenvolvidas pela criança através da mediação, que são: criticidade, criatividade, imaginação, socialização, autonomia, entre outras.

Lembrando que “[...] é preciso ter sabores, cores, sons, aromas e desafios mediados pelo professor consciente e comprometido com o ensino e a aprendizagem das crianças” (Saito; Oliveira, 2018, p. 12).

É necessário que as práticas pedagógicas sejam intencionais e transformadoras. Dessa forma, os autores Saito e Oliveira (2018) destacam que o trabalho pedagógico não deve ter a função em moldar o comportamento, mas transformar, permitindo que a criança se desenvolva integralmente.

O docente da Educação Infantil não pode esquecer que “[...] o cuidar e o educar são indissociáveis no sentido de promover uma formação integral e de qualidade para as crianças” (Saito; Oliveira, 2018, p. 11).

Vale ressaltar que a

[...] ação docente está longe de uma postura didática que se resume a informar e moldar comportamentos infantis, mas especialmente

no sentido de criar condições diversificadas e enriquecedoras do conhecimento, a fim de que a criança trilhe seu caminho com autonomia e desenvolva suas potencialidades com criatividade e criticidade (Saito; Oliveira, 2018, p.12).

O caminho ideal para o pensar agir docente está na autorreflexão e autocrítica do próprio trabalho. Através desse autoconhecimento, o docente se torna capaz de repensar suas práticas e ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, o docente tem o papel de ser o mediador, responsável por organizar toda ação pedagógica em prol dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Compreendendo que a criança é um sujeito histórico com direitos que, a partir de suas interações, relações, experiências e brincadeiras, aprendem e produzem cultura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento deste item, as leituras e discussões tiveram respaldo no seguinte questionamento: quais práticas pedagógicas possibilitam o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

A Educação Infantil precisa ser realizada com interações e brincadeiras. As brincadeiras estão no âmbito da ludicidade. Para compreender o lúdico, é necessário voltar ao período da pré-história, onde localiza-se os primeiros escritos registrados em cavernas que confirmam que o homem primitivo brincava.

De acordo com Huizinga (2001, p. 7 *apud* Carmo, 2019 p. 58) nas sociedades primitivas [...] as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiram muitas vezes a forma lúdica”. Na pré-história, o lúdico estava relacionado com o ato de brincar “[...] apareceu com o surgimento do homem, apesar deste ato não ser criação do homem, mas sim criação da humanidade (Modesto, 2009 *apud* Carmo, 2019, p. 59).

Observa-se que o lúdico esteve presente nas atividades voltadas ao desenvolvimento humano, Carmo (2019) ainda destaca que o homem primitivo, nos seus afazeres, vivenciava o lúdico ao interagir, expressar e conquistar e como mencionado, nesse período, o lúdico estava voltado para formação da caça e conquistas territoriais.

No período da Idade Média, o lúdico fazia parte dos jogos e de atividades voltadas para o entretenimento. O cenário histórico valorizava o teatro, a música, a dança e o

esporte como parte importante da formação, contudo, apenas os nobres e soldados tinham essa formação (Carmo, 2019).

A partir do exposto, é possível considerar que o lúdico sempre esteve presente na formação humana, mesmo que em perspectivas e períodos diferentes o homem adaptava a cultura através do lúdico.

É importante ressaltar que por meio do brincar, a criança se relaciona com as culturas, se apropria e a ressignifica a partir da sua vivência de mundo. Um exemplo dessa apropriação cultural são as brincadeiras de papéis sociais, em que a criança consegue externalizar o seu cotidiano na brincadeira, “Diferentemente da brincadeira que é a externalização das vivências da criança com o mundo real dela, o jogo não necessariamente faz parte do ‘mundo real’, isto é, fazer parte de algo concreto.” (Carmo, 2019, p. 70). Significa que a brincadeira faz parte das experiências vivenciadas pela criança, nesse caso, destaca-se a ‘brincadeira de papéis sociais’ para entender a relação entre brincadeira e cultura, que diferente do jogo, não é necessária essa inserção com a cultura.

Conforme Carmo (2019) descreve: na brincadeira não há um final determinado e depende inteiramente da motivação da criança envolvida, no jogo há um final determinado no qual, há uma sequência de jogadas a ser seguida, cujo resultado final é um ganhador.

Como possibilidade para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destaca-se a articulação do jogo e da brincadeira. No brincar, a criança aprende a elaborar situações que podem ser conflitantes em seu cotidiano, que ao brincar passa a reproduzir o seu conflito por meio da imitação e aprende a lidar com determinadas regras sociais. (Vygotsky, 1998 *apud* Carmo, 2019, p. 73). “Na educação, o jogo deve propor desafios, estímulos, interesse por conhecimento diferenciado e, acima de tudo, prazeroso, na qual o aluno pense, imagine, crie e recrie para jogar” (Carmo, 2019, p.77).

Assim, ao pensar em práticas para a Educação Infantil, destaca-se a ludicidade como um componente necessário, compreendendo que

[...] não se delimita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente. Ao estarem em contato com o lúdico, as crianças aprendem de maneira prazerosa (Carmo, 2019, p. 68).

Carmo (2019) descreve o brinquedo como um objeto com valor simbólico para a criança, isto é, pode influenciar no percurso do brincar, pois remete a algo afetivo. A

brincadeira, não possui valor simbólico e modifica-se a partir dos contextos sociais inseridos, significa que é universal ao qual a cultura é o fator determinante, “[...] a brincadeira proporciona situações privilegiadas de aprendizagem, e o desenvolvimento se reproduz em níveis complexos por causa da interação entre os pares” (Vygotsky, 1998 *apud* Carmo, 2019, p. 73).

A brincadeira na Educação Infantil, pode ser descrita pejorativamente como passatempo, espera da chegada dos pais, final do dia letivo, dentre outros. Entretanto, defende-se que a brincadeira para a criança é necessária ao desenvolvimento e está diretamente relacionada à cultura e às práticas sociais, além da socialização (Carmo, 2019).

De acordo com Carmo (2019) o brinquedo permite à criança criar e manipular suas próprias situações. A relação entre criança e o brinquedo apresenta o exercício da mesma com o mundo externo, ou seja, a criança consegue desenvolver sua relação afetiva com o mundo através do objeto, no caso, brinquedo.

Conforme as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (Brasil, 2013),

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho[...] (Brasil, 2013, p. 93 *apud* Carmo, 2019, p. 74).

Nesse sentido, cabe ao docente organizar e proporcionar atividades lúdicas em que a criança possa participar e organizar os processos de forma significativa. Destaca-se que o foco deve ser o processo e não apenas o resultado.

Com momentos de atividade livre que como mencionado por Carmo (2019) está relacionado com a ludicidade. Muito se confunde essa “atividade livre” com ociosidade. Contudo, vale destacar que na Educação Infantil precisa haver atividades livres para as crianças, mas nunca para o docente, nesse âmbito, o docente organiza os tempos, espaços e materiais a fim de que a criança possa imaginar, pensar, criar e explorar sozinha ou em pares. Portanto, além de oferecer, o docente deve ter uma ação pedagógico capaz de permitir ao educando vivenciar novas experiências que sejam significativas para o seu pleno desenvolvimento.

Muito se discute sobre o conceito de “atividade livre” ou “brincar livremente” na Educação Infantil, livre não significa deixar a criança brincando sozinha em um determinado espaço, como momento de “descanso”, mas possibilitar que as crianças façam escolhas, pois

[...] nem sempre o ato de brincar precisa ser em conjunto. O brincar sozinho, sentar em um canto da sala com um brinquedo, por exemplo, não demonstra isolamento imposto, e sim a busca de um momento para si, tal qual nós adultos também precisamos (Carmo, 2019. p. 62).

Nesse âmbito:

A educação infantil evidencia cotidianamente uma ação educativa instrumental e acumulativa de produções infantis que resultam em quantidades exageradas de ‘atividades manuais’ como se isso fosse a única forma de conduzir e mediar as crianças no processo do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. O pensamento, tanto de professores quanto de crianças, tende a ser substituído por conteúdos que, muitas vezes, estão afinados com o princípio de utilidade, do uso quantitativo do saber, subsumidos ao valor de troca tanto quanto qualquer mercadoria da sociedade de consumo. A mesmice pedagógica é visível nesses ambientes marcados pela reprodução do sempre idêntico, o que nos leva a pensar se a escola não seria um lugar para além da repetição, mecanização e padronização do conhecimento (Saito; Oliveira, 2018, p. 06).

Visando ir além da mesmice mencionada, como possibilidade, há o jogo conceitual criado por Marilyn Flear, destacado por Faria e Hai (2020) que utiliza a brincadeira como fator fundamental no desenvolvimento conceitual das crianças na Educação Infantil, além disso “[...] essa proposta possibilita que a criança crie uma situação imaginária e a partir dela seja capaz de mudar os significados dos objetos e de suas ações, movendo-se para dentro das situações imaginárias” (Faria; Hai, 2020, p.101).

Flear (2010 *apud* Faria e Hai, 2020) denomina esse processo como formação conceitual que acontece em dois níveis: o cotidiano e o acadêmico (ou científico). No cotidiano, a criança aprende pelas vivências do dia-a-dia, nesse momento a criança consegue interagir com o mundo sem precisar de uma compreensão científica. No nível acadêmico ou científico, é necessária uma metodologia que consiga articular os saberes da criança com os novos saberes científicos.

Segundo a autora,

[...] quando os conceitos científicos ou acadêmicos são introduzidos fora das experiências cotidianas da criança, eles não fazem tanto sentido a ela, logo, os conceitos científicos e as experiências são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e devem ser pensados dialeticamente (Flear 2010 *apud* Faria e Hai, 2020, p. 7).

Ademais, a brincadeira se torna a extensão da criança com o mundo real dela, pois está diretamente ligada às experiências cotidianas e de suas condições sociais. “[...]”

mesmo as regras presentes nas situações imaginárias são derivadas do mundo real, estabelecendo uma relação dialética entre imaginação e realidade” (Faria e Hai, 2020, p. 7).

No entanto, o docente precisa compreender a criança como foco desses processos e, portanto, entender que a criança é um ser cultural que se desenvolve por meio das práticas sociais.

Para entender-se a importância do desenvolvimento conceitual na brincadeira como possibilidade pedagógica, apresenta-se duas situações trazidas por Fleer (2010 *apud* Faria e Hai, 2020), ambas ocorreram nos anos finais da Educação Infantil:

- **Situação 1:** uma criança afirmava que estava fazendo um *milk-shake* com água, óleo e areia. A mediação da docente foi questioná-la sobre os elementos e como eles haviam se separado, porém a criança não se interessou. A criança estava entretida imitando a sua atividade cotidiana (*milk-shake*) a,

[...] ação da criança não estava sendo determinada pelos objetos reais, impossibilitando que a questão das propriedades do óleo, areia e água fossem abordadas, ou seja, a professora não conseguiu introduzir novos conceitos para a criança nessa situação pois não foi suficiente apenas disponibilizar determinados materiais e/ou objetos para que a criança se interessasse em descobrir novos conhecimentos e conceitos acerca dos mesmos (Faria e Hai, 2020, p. 8).

Situação 2: uma criança da qual os pais eram cientistas, observava o espaço externo da escola, em que se tinham muitas plantas e insetos. Em uma determinada situação, a criança ficou preocupada ao ver uma espécie de formiga ali no local, ao ser questionado pela professora, ele disse que estava com medo que alguém fosse mordido pela formiga ou que alguém ferisse a formiga. Vale ressaltar que a professora sabia que os pais dele eram cientistas e diante do ocorrido, como proposta, solicitou para que as crianças colocassem a formiga em seu local adequado (Faria e Hai, 2020).

Diferentemente da situação 1, a criança da situação 2 estava entretida com a proposta da professora, pois fazia parte do seu conhecimento, por conta dos seus pais. Portanto, fez sentido à criança a intervenção da professora para aquela situação problema. A professora partiu do conhecimento prévio da criança sobre a situação para propor uma situação problema a ele (Faria e Hai, 2020).

O jogo conceitual trazido por Fleer (2010 *apud* Faria e Hai, 2020, p.8) refere-se ao desenvolvimento conceitual da criança para que essa possa compreender melhor a realidade em que está inserida, ampliando-se, também, as possibilidades de ação nessa realidade.

Portanto, o jogo conceitual é a articulação do lúdico com os conceitos científicos que devem ser ensinados no espaço escolar, isto é, o docente que entende o brincar como proposta pedagógica apresenta grande potencial para criar novos contextos, nos quais a criança consiga mostrar os seus conhecimentos cotidianos, representando a brincadeira como instrumento para apropriação de novos saberes.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) destaca o desenvolvimento integral articulado com a ludicidade como parte componente da formação infantil que deve estar presente em todos os aspectos, pois permite que a criança se desenvolva.

Como mencionado, a Educação Infantil deve priorizar o pleno desenvolvimento da criança, que implica os aspectos cognitivo, físico, sócio afetivo, sócio moral e cultural. Educar integralmente é um trabalho que para além da Educação Infantil, precisa continuar durante toda a vida escolar.

Ao educar integralmente, relaciona-se o educar com integridade, ou seja, com dignidade, respeitando a criança como o centro dos processos de desenvolvimento do ensino e principalmente como sujeito de direitos. Vale ressaltar que:

A BNCC apresenta na etapa da Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017 *apud* Cavalcante *et al.*, 2022, p. 9).

Nesse sentido, o desenvolvimento integral é o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sócio morais, e intelectuais da criança ao longo de sua vida, através de suas experiências, por meio das relações, inclusão e práticas com a cultura, com o adulto e seus pares, mediado por propostas pedagógicas lúdicas que garantam a convivência, brincadeira, participação, exploração, expressão e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, o presente texto teve como objetivo identificar a relação do trabalho pedagógico na Educação Infantil com a Teoria Histórico-Cultural e refletir sobre o papel do docente, relacionando com práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou compreender que mesmo em contextos diferentes, os princípios da Teoria Histórico-Cultural, trazidos para a área da Educação, são possíveis, porém, ainda se tornam um desafio no âmbito da Educação Infantil. Pois, sabe-se que diante da realidade em algumas escolas, as crianças não são o foco do desenvolvimento e muitas vezes têm seus direitos negligenciados.

A partir das análises realizadas, defende-se que a Educação Infantil não é momento para alfabetização ou preparo para Ensino Fundamental, mas deve ser espaço para desenvolver e aprender através das brincadeiras, considerando-as como seres históricos e culturais.

Compreendendo que o docente é mediador para que ocorra o aprendizado e desenvolvimento, deve organizar toda ação pedagógica em prol dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Que, a partir de suas interações, relações, experiências e brincadeiras, aprende e produz cultura.

Nesse âmbito, vale enfatizar que o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil deve ser reflexo de um trabalho docente que priorize o educar com integridade que cuide enquanto educa, priorizando os diversos âmbitos que implica os aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sócio morais, e intelectuais. Aspectos que ocorrem ao longo da vida da criança, através dos relacionamentos que são estabelecidos nos ambientes de atividade proporcionados para elas, assim, as práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil e estão relacionadas com o brincar e com as interações.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L.M.L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p. 39-43, jan. – abr, 2015.

BISSOLI, M. F de. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 4, p. 587- 597, out. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009. Disponível em:
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

CARMO, C.P. **Educação Infantil**: ludicidade e prática docente. 2019. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019.

CAVALCANTE, G. N.; MOURA, G. F DE IGNACIO, P. S; PASCHOAL, J. D. Ação docente na Educação Infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0995–1009, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16319>. Acesso em: 19 março. 2023.

CONCEIÇÃO, N. A; FILHO, C, M. Antes dos Parques Infantis: Inícios de uma Educação Infantil. *In*: UJIIE, T, N; PELOSO, C, F; PIETRON, G, R, S. (Ogrs.). **Tributo a(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos- SP: Pedro & João Editores, 2022, Cap. 1, p 19-32.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Maringá- PR, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan. – abr, 2015.

FARIA, M. O.; HAI, A. A. (Re) significando brincar na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 15, n. 1, p. 25, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251/8799>. Acesso em: 14 maio. 2023.

JESUS, C.M. DOS S. DE; DA SILVA, L. DE C. L; LOBO, R.F. A educação em creches de Tempo Integral: pela garantia do desenvolvimento integral dos bebês. *In*: PEREIRA, A. A; SOUZA, M. M. G. da S; CONCEIÇÃO, A. de N. (Ogrs.). **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos- SP: Pedro & João Editores, 2023, p. 45- 58.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e 39310, 13 mar. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>. Acesso em: 14 maio. 2023.

SOUZA, R. A. M.; OLIVEIRA, N. T. G. R. de; CRUZ, L. C. S. da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20

n. 38, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/19804512.2018v20n38p322/37546>.

Acesso em: 16 maio. 2023.

VITAL, S. C. C. (Des) Caminhos da escola de Educação Integral: concepções, percursos e palavras docentes. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.