

A docência na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Teaching in Early Childhood Education from the perspective of Historical-Cultural Theory

La enseñanza en Educación Infantil desde la perspectiva de la Teoría histórico-cultural

Michellim Proença Arruda¹

Aline de Novaes Conceição²

Resumo

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. Nesse âmbito, há a valorização da cultura, pois, por meio das vivências sociais ocorre o aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento. Desse modo, a história e a cultura são essenciais para o processo de desenvolvimento, como afirma a teoria Histórico-Cultural. A partir disso, o objetivo geral deste artigo é 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-o 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 *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.

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

Abstract

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7903849660075273> Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8644-865X> E-mail: michellim.arruda@ufms.br

² Doutora e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X> E-mail: alinenovaesc@gmail.com

Early childhood education, the first stage of Basic Education, is not a time for literacy or preparation for elementary school, but a time to work on comprehensive education that takes into account multiple languages, developing the child's intellectual, physical, social, cultural and emotional elements. Integral education involves full development through the use of multiple languages. In this context, there is an appreciation of culture, because learning and consequently development occur through social experiences. In this way, history and culture are essential to the development process, as stated by the Historical-Cultural theory. Based on this, the general objective of this article is to identify the relationship between pedagogical work in Early Childhood Education and the Historical-Cultural Theory and the specific objective is to reflect on the role of the teacher, relating it to pedagogical practices that provide the integral development of children in Early Childhood Education. To this end, bibliographical and documentary research was carried out. We consulted the journal portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the library of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), all of which are available online. The research made it possible to understand that even in different contexts, the principles of the Historical-Cultural Theory, brought to the area of Education, are possible, but they are still a challenge in Early Childhood Education.

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

Resumen

La educación infantil, primera etapa de la Educación Básica, no es un momento de alfabetización ni de preparación para la escuela primaria, sino un momento para trabajar una educación integral que tenga en cuenta múltiples lenguas, desarrollando los elementos intelectuales, físicos, sociales, culturales y emocionales del niño. La educación integral implica un desarrollo pleno mediante el uso de múltiples lenguas. En este contexto, hay una valoración de la cultura, porque el aprendizaje y, en consecuencia, el desarrollo se producen a través de experiencias sociales. De este modo, la historia y la cultura son esenciales para el proceso de desarrollo, tal y como afirma la teoría Histórico-Cultural. Con base en lo anterior, el objetivo general de este artículo es identificar la relación entre el quehacer pedagógico en la Educación Infantil y la Teoría Histórico-Cultural y el objetivo específico es reflexionar sobre el papel del docente, relacionándolo con las prácticas pedagógicas que propician el desarrollo integral de los niños en la Educación Infantil. Para ello se realizó una investigación bibliográfica y documental. Se consultó el portal de revistas de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (Capes), la Scientific Electronic Library Online (SciELO) y la biblioteca de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), todas ellas disponibles on-line. La investigación permitió comprender que, incluso en contextos diferentes, los principios de la Teoría Histórico-Cultural, llevados al área de la Educación, son posibles, pero siguen siendo un desafío en la Educación Infantil.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural. Enseñanza. Educación Infantil.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica³, não é um momento de alfabetização e nem de preparação para o Ensino Fundamental, e sim de trabalho com a Educação Integral que considera as múltiplas linguagens, desenvolvendo os elementos, intelectuais, físicos, psicológicos e sociais (BRASIL, 1996).

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).

Ao valorizar a cultura como um componente crucial para o desenvolvimento humano, é imperativo reconhecer que o aprendizado é intrinsecamente ligado às experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, a história e a cultura desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento, conforme preconizado pela Teoria Histórico-Cultural (THC).

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; CELESTE FILHO, 2022, p. 20). Nesse âmbito, as escolas não eram pensadas e organizadas para atender às necessidades específicas dessa etapa da educação e os educadores não tinham uma formação voltada às questões das infâncias.

A Educação Infantil estava predominantemente associada a um modelo assistencialista em que o cuidado da criança era considerado um direito da mãe que trabalhava. Em outras palavras, a principal preocupação era garantir que a criança fosse cuidada, sem foco específico no seu desenvolvimento educacional (CONCEIÇÃO; CELESTE FILHO, 2022).

Com a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito da criança e não mais apenas 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 à 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.

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 contexto, para fazermos compreender a importância fundamental da educação, é imperativo que ela seja concebida como um processo articulado, intrinsecamente ligado à valorização e respeito à criança em sua totalidade. Nesse

contexto, a prática educativa deve ser realizada de maneira intencional e cuidadosa, com o docente atuando como mediador ativo desses processos. Diante dessas reflexões, surge a seguinte problemática: A Educação Infantil é um momento educacional que precisa de intencionalidade, há relação desse trabalho com a THC?

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 THC 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 *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), todos disponíveis *on-line*.

O percurso metodológico é melhor detalhado no item “Metodologia”, seguido dos subtítulos “Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil”; “Docência na Educação Infantil”; “Práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil” e “Considerações Finais”.

Metodologia

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. 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</i> (LDB).	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: fundamentos do trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural</i>	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. 95).
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) pensarmos 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: olhares reflexivos para ação intencional e planejada do ensino</i>	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.
Souza; Oliveira; Cruz (2018)	<i>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</i>	Discutir o protagonismo da criança, do professor e da cultura, como possibilidades no pensar e agir docente.	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo.	Os resultados indicam que na Educação Infantil o 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://11nk.dev/edxfP>. Acesso: 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 2022, um texto.

Ao consultar o repositório da UFMS, buscou-se 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 são 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 Materialismo Histórico-Dialético.	As professoras mencionam que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo 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, p. 20)

Fonte: Repositório da UFMS. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>. Acesso: 14 maio, 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 gerou 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 elegibilidade mencionado anteriormente. 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 Educação Infantil</i>	Discutir a relação entre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e a formação da personalidade da criança.	Pesquisa bibliográfica com fundamento na Teoria Histórico-Cultural.	“Com a consolidação de práticas pedagógicas que medeiam as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades 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: 14 maio, 2023.

De acordo com o Quadro 3, é possível compreender que os trabalhos, a partir dos critérios, 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.

A análise revela que a maioria do público interessado na temática da Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil possui formação acadêmica avançada, abrangendo desde pós-doutorado e doutorado em educação até mestrado e graduação na área educacional. Especificamente, constata-se que 26,66% possuem pós-doutorado, 34% possuem doutorado, 6,68% estão cursando doutorado em educação, 26,66% possuem mestrado e 6% têm graduação relacionada à Educação. Ademais, nota-se que a maioria dos pesquisadores envolvidos nessa temática possui formação de doutorado em Educação (34%), o que reflete a predominância desse nível de qualificação entre os autores que contribuem para o campo.

Além disso, a análise dos textos permitiu identificar três categorias de análise pertinentes: a) A relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil, b) O papel da docência na Educação Infantil e c) Práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral. Essas categorias subsidiaram as discussões ao longo deste artigo.

Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil

Para o desenvolvimento deste item, as leituras e discussões tiveram respaldo no seguinte questionamento: como podemos relacionar a Teoria Histórico-Cultural com a Educação Infantil? A Teoria Histórico-Cultural, fundada por Lev Semionovich 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, por meio dos símbolos estabelecidos culturalmente. Nesse contexto, é pertinente destacar que 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 (CARMO, 2019, p. 52).

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 por meio da fala, de imagens, símbolos (placas, desenhos, etc.), entre outros, 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” (CARMO, 2019, p. 55).

Carmo (2019) ressalta que a fala está relacionada com quatro momentos: a) natural ou primitivo; b) psicologia ingênua; c) signos exteriores e d) crescimento interior. No primeiro momento, conhecido como “fala primitiva”, a criança estabelece sua comunicação direta com o adulto, por meio de balbucios, gritos e choros que correspondem à fala pré-intelectual, pois aparecem de forma natural. No segundo momento, há a psicologia ingênua e 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” (CARMO, 2019, p. 55). No terceiro momento, há o estágio de signos exteriores, é quando surge a fala egocêntrica da criança no mundo. Ela consegue realizar uma ação externa com soluções internas. Por último, há o crescimento interior e a criança consegue utilizar da memória para solucionar determinadas atividades sem esforço, tendo a fala interior (CARMO, 2019).

Observa-se que a criança se apropria de maneiras diferentes da fala, como descrito por Carmo (2019). A fala é um processo social e, 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 a comunicação e o avanço com os conhecimentos socialmente elaborados se constituem.

Desse modo, o desenvolvimento humano se estabelece pela dimensão Histórico-Cultural, primeiro de forma interpsicológica e posteriormente 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”.

Assim, compreende-se que os processos de ensino não se restringem apenas ao ambiente escolar, visto que a criança participa de diferentes espaços sociais. 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.

Carmo (2019) cita o exemplo do bebê que desde a barriga é influenciado pelas situações vivenciadas por sua mãe, como as músicas por ela escutadas durante a gestação. Desse modo, a:

[...] relação entre os indivíduos e a importância das trocas sociais é muito enfatizada por Vygotsky [...] [pois] o aprendizado 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).

Carmo (2019) assevera que de acordo com os pressupostos vigotskianos, 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. O desenvolvimento proximal relaciona-se com o que a criança consegue realizar com ajuda, é a aprendizagem por meio 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. Assim, as diversas trocas e interações se fazem fundamentais ao espaço escolar.

Nesses espaços a criança, por meio da mediação do outro, consegue desenvolver novas capacidades: motoras, emocionais, cognitivas e psíquicas, com isso, a escola precisa “[...] 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, portanto, 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).

Ao aproximarmos essa discussão da Educação Infantil, entendemos a criança como 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, 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 (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

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? Para responde-lo, é preciso ter em mente que a criança, enquanto ser social, possui a capacidade de se desenvolver por meio da interação com o ambiente que a cerca e das relações estabelecidas dentro desse contexto. Portanto, 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).

No contexto histórico da trajetória docente ocorreram avanços sociais, culturais e econômicos das sociedades, inclusive na formação, buscando possibilitar compreensão das especificidades das infâncias. Logo, o docente, segundo a perspectiva Histórico-Cultural, tem o papel de organizar os saberes, de modo a possibilitar o desenvolvimento do educando 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).

Nesse âmbito, 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 vivências significativas. De acordo com Saito e Oliveira (2018), por meio da rotina escolar, o docente deve possibilitar potencialidades que são desenvolvidas pela criança pela mediação, a saber: criticidade, criatividade, imaginação, socialização e autonomia.

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. Para além disso, 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 e o agir docente está na autorreflexão e autocrítica do próprio trabalho. Por meio desse autoconhecimento, o docente se torna capaz de repensar suas práticas e ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Ao reconhecer-se como mediador, responsável por organizar toda ação pedagógica em prol dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o docente compreende que a criança é um sujeito histórico com direitos que, a partir de suas interações, relações, experiências e brincadeiras, aprende e produz cultura. Assim, a abordagem Histórico-Cultural destaca a importância do contexto social e histórico na formação e desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, ao relacionar essa teoria com o papel do docente na Educação Infantil, reconhecemos que o educador desempenha um papel fundamental como mediador entre a criança, o ambiente social e cultural que a cerca. Ao organizar as atividades pedagógicas de forma a promover interações significativas e contextualizadas, o docente possibilita que a criança construa seu conhecimento de maneira ativa, aproveitando as oportunidades de aprendizado proporcionadas pelo meio. Portanto, a prática docente na Educação Infantil, influenciada pela Teoria Histórico-Cultural, busca não apenas transmitir informações, mas criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração seus contextos e experiências socioculturais.

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 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.

[...] 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 recebiam 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, pois, ao contrário dos jogos, ela não requer essa imersão cultural para se desenvolver.

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 brincadeira. No brincar, a criança aprende a elaborar situações que podem ser conflitantes em seu cotidiano, ou seja, 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). 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. Por outro lado, a brincadeira em si não carrega um valor simbólico intrínseco; sua natureza e dinâmica são moldadas pelas circunstâncias sociais em que ocorrem, tornando-a uma experiência universal moldada pela cultura circundante, desse modo, “[...] 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).

Erroneamente, muitas vezes, a brincadeira na Educação Infantil é utilizada como passatempo ou somente para espera da chegada dos responsáveis. Entretanto, a brincadeira para a criança é necessária ao desenvolvimento e está diretamente relacionada à cultura e às práticas sociais. Do mesmo modo, o brinquedo permite à criança criar e manipular suas próprias situações. A relação entre criança e o brinquedo apresenta o exercício dela com o mundo externo, ou seja, a criança consegue desenvolver sua relação afetiva com o mundo por meio do objeto, no caso, o brinquedo. Por isso, é importante:

[...] 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 propostas de atividades lúdicas em que a criança possa participar e organizar os processos de forma significativa. Com momentos de atividade livre que, como mencionado por Carmo (2019), relacionam-se com a ludicidade.

Quanto ao conceito de “atividade livre” ou “brincar livremente” na Educação Infantil, é preciso observar que “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).

Esse momento “livre”, pode ser criticado pois, muitas vezes, 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 Fleer, destacado por Faria e Hai (2020), que utiliza a brincadeira como fator fundamental no desenvolvimento conceitual das crianças na Educação Infantil, “[...] 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).

Fleer (2010 *apud* FARIA; 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.

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; 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 a importância do desenvolvimento conceitual na brincadeira como possibilidade pedagógica, apresenta-se duas situações trazidas por Fleer (2010 *apud* FARIA; 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, pois 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; 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; 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; HAI, 2020).

O jogo conceitual trazido por Fleer (2010 *apud* FARIA; 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.

Na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018) é destacado 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 à 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, e intelectuais da criança ao longo de sua vida, por meio 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 THC 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 THC, 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 por meio das brincadeiras e interações, considerando as crianças como seres históricos e culturais.

Compreendendo que o docente é mediador para que ocorra o aprendizado e desenvolvimento, esse deve organizar toda ação pedagógica em prol dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que a partir de suas interações, relações, experiências e brincadeiras, a criança aprende, desenvolve-se 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 que cuida enquanto educa, bem como os diversos âmbitos que implicam os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e intelectuais. Aspectos que ocorrem ao longo da vida da criança, por meio dos relacionamentos que são estabelecidos nos ambientes de atividade proporcionados para ela.

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. **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 jan. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- 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 jan. 2024.

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.

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

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: 4 fev. 2024.

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. (Orgs.). **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 jan. 2024.

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/zeroseis/article/view/19804512.2018v20n38p322/37546>. Acesso em: 16 jan. 2024.

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.

Recebido: 05/02/2024

Aceito: 26/03/2024

Publicado: 01/04/2024

