

CAPÍTULO 10

A Organização dos Espaços Escolares e sua Contribuição para o Ensino e a Aprendizagem na Educação Infantil*

*Jéssica Alves
Tatiana Marchetti*

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre a organização dos espaços escolares na Educação Infantil, visa-se apresentar algumas análises baseadas na Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o sujeito como um ser social que se desenvolve nas relações que estabelece com o meio que o cerca. Assim, esse capítulo tem como objetivo tecer uma análise a respeito dos espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma mais específica nas turmas de infantil IV e V, com crianças de 4 e 5 anos, como tais espaços contribuem para o desenvolvimento das crianças assim como, de que forma o processo histórico e as leis interferiram e interferem nessa organização.

Apresenta-se inicialmente algumas reflexões sobre a periodização¹ do desenvolvimento infantil, detendo-se na atividade guia de papéis sociais. Posteriormente, será realizada uma breve retomada histórica sobre a trajetória de constituição da Educação Infantil, tanto em termos do trabalho desenvolvido nas instituições quanto em relação às especificações trazidas nas legislações. Ao final, serão tecidas algumas análises a respeito do trabalho pedagógico e dos espaços destinados ao desenvolvimento deste processo na Educação Infantil, levando em consideração a atividade guia da brincadeira de papéis sociais.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.219-242

¹ “Ao longo do desenvolvimento, é possível elencar as atividades dominantes de cada período, tomando como base Elkonin (1987): primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo” (TULESKI; EIDT, 2016, p.52). Destaca-se, no entanto, que diante do objeto deste trabalho, as autoras delimitaram discutir o período que corresponde ao pré-escolar, ou seja, a brincadeira de papéis, citada também como a brincadeira de papéis sociais.

Ressalta-se que este trabalho enseja refletir sobre os limites e possibilidades do trabalho pedagógico na organização dos espaços escolares na Educação Infantil, visando trazer instrumentos para os professores, de modo que possam pautar o direcionamento do seu trabalho considerando as particularidades de cada período do desenvolvimento, no caso, da brincadeira de papéis sociais.

2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao falar sobre o desenvolvimento infantil, parte-se da premissa de Vigotski² (2018) de que “ele possui uma organização muito complexa no tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Concorda-se com o autor que o desenvolvimento infantil, assim como outros processos, é histórico e possui etapas temporais determinadas. No entanto, também se compreende que o ritmo desse desenvolvimento não coincide com o ritmo cronológico do tempo, como muito bem explica Vigotski:

Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo** (VIGOTSKI, 2018a, p. 18, grifos do autor).

Pode-se então inferir, que os conteúdos escolares e o tempo são diferentes e mudam em cada período de desenvolvimento da criança. Neste sentido, considera-se de extrema relevância que o professor saiba determinar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra para que,

² Lev Semionovich Vigotski nasceu no ano de 1896 na Rússia e morreu no dia 11 de junho de 1934 na cidade de Moscow em decorrência de uma tuberculose. Rosseto (2009), assevera que o autor “[...] iniciou sua atuação profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Obteve o título de doutor em psicologia no ano de 1925/1926, mesmo sem ter defendido a tese, em função de seu estado de saúde agravado. A tese resultou na publicação do livro *A Psicologia da Arte*, em 1925. Em 1930, já se encontrava no apogeu de sua vida profissional [...]” (ROSSETO, 2009, p.26). Devido a importância de seus estudos, o autor deixou um legado muito grande de material e escritos, resultando-se assim em livros, pesquisas, entre outros. Em algumas traduções de suas obras e em trabalhos que o utiliza como referencial teórico, aparecem algumas divergências na escrita de seu nome. Ressalta-se que neste capítulo, seu nome escrito será citado fazendo uso da escrita: Vigotski.

desta forma, possa organizar encaminhamentos que realmente contribuam para o aprendizado na Educação Infantil.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, nas diversas épocas do desenvolvimento humano, algumas atividades assumem caráter prioritário e atuam de forma direta no desenvolvimento humano, as quais são chamadas de atividades-guia. Pasqualini e Eidt, ao discutirem sobre a periodização do desenvolvimento e ações educativas, contribuem com a sustentação desta tese, ao se referirem à atividade guia na perspectiva da escola de Vigotski, nos seguintes termos:

Os autores soviéticos tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento. Mas ao analisarem as diversas atividades infantis, perceberam que elas não se encontraram em um mesmo plano de hierarquia, ou seja, determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano. A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade guia. A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103).

Assim, compreende-se que em cada período de desenvolvimento, por meio da atividade guia, a criança se relaciona com o mundo e novas necessidades específicas se formam, em termos psíquicos, surgindo uma nova atividade guia no estágio seguinte de desenvolvimento. A atividade guia, considerada como dominante em cada período, não deixará de existir no período seguinte, no entanto elas vão perdendo força para a atividade guia seguinte, sendo possível perceber o processo que marca a mudança para um novo período do desenvolvimento. É nessa perspectiva que se compreende como atividade guia no período pré-escolar, idade entre 4 e 5 anos, a brincadeira de papéis sociais, sobre a qual seguirá a abordagem neste trabalho.

Ao destacar a brincadeira de papéis sociais como atividade guia, Vigotski estava se referindo à brincadeira com situação imaginária, e não a qualquer brincadeira.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a meninas que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018b, p. 18).

Compreende-se, no entanto, que inicialmente as crianças reproduzem as ações dos adultos, por imitação. Porém, de acordo com Vigotski (2018b), os elementos que as crianças trazem nas brincadeiras nunca são reproduzidos da mesma forma que ocorrem na realidade. Na brincadeira com situação imaginária, a criança começa a reelaborar situações vividas e cria uma nova realidade, de acordo com seus anseios e interesses. A combinação desses elementos, inicialmente a imitação e posteriormente a criação, realizada pela criança, representa algo novo, próprio dela. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018b, p. 19).

Assim, a imaginação é o que difere as brincadeiras de papéis sociais das demais brincadeiras, sendo considerada como uma *neoformação*. As neoformações, de acordo com Prestes (2015) “são as mudanças radicais no desenvolvimento humano e estão relacionadas à situação social em que ocorre o desenvolvimento” (PRESTES, 2015, p.123). É por meio das neoformações que o ser humano estrutura sua consciência e a sua relação com o mundo. O que antes ocorria apenas como uma repetição de ações (na primeira infância), parece já não ser mais suficiente para a criança na idade pré-escolar; ela passa a querer se apropriar das relações humanas para se integrar melhor e começa a imaginar as situações e a dramatizá-las.

Desse modo, concorda-se com Lazaretti (2016) que:

A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas (LAZARETTI, 2016, p.132).

Quando se pensa nas brincadeiras, de uma forma geral, costuma-se atribuir que, quando brinca, a criança é livre, que não existem regras nestes momentos. No entanto, de acordo com Vigotski, na brincadeira de papéis sociais há uma liberdade ilusória, porque a criança é livre para escolher e interpretar os diferentes papéis que gostaria de vivenciar em situações reais de convívio. Contudo, ao longo da brincadeira, surgem regras decorrentes da situação imaginária.

Desse modo, pode-se inferir que no mundo das brincadeiras, por meio da imaginação, a criança estipula regras que existem na realidade e que aparecem nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas e os objetos. Assim, infere-se que o autocontrole da conduta é o principal avanço desse momento do desenvolvimento, pois, quando a criança começa a acaatar as regras nas brincadeiras, ela também começa a tomar consciência das regras sociais. Essa tomada de consciência pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

[...] a brincadeira ocupa um lugar central no desenvolvimento da criança, não porque a criança passa a maior parte do tempo se divertindo, mas é por meio dessa atividade que são produzidas novas formas de comportamento e se originam as principais mudanças qualitativas no psiquismo da criança. Ao brincar, a criança interage, conhece e passa a compreender as relações criança-mundo: interpretar as relações entre os homens, por meio da brincadeira, possibilita à criança observar e aprender as regras e funções sociais pelas quais os adultos estabelecem suas relações. Também a atividade lúdica culmina no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na personalidade da criança. Isso porque as próprias condições da situação lúdica incitam a criança a se concentrar nos objetos, nos argumentos e no conteúdo da brincadeira (LAZARETTI, 2013, p. 159).

Ao considerar a brincadeira de papéis sociais como uma atividade guia de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, se faz necessário organizar ações educativas intencionais para proporcionar avanços nos processos de relação da criança com o mundo e culmine em possibilidades humanizadoras. Nesse sentido, será abordado posteriormente algumas destas possíveis ações educativas que podem ser mediadas no trabalho pedagógico, de forma a contemplar a organização dos espaços escolares e a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, será realizada uma contextualização histórica da Educação Infantil, de modo a trazer elementos que possam contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico que vem sendo realizado com as crianças de 4 e 5 anos³.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a abordagem realizada sobre os aspectos relacionados à periodização do desenvolvimento infantil, com respaldo na Teoria Histórico-Cultural e na atividade guia da brincadeira de papéis sociais como um dos pontos relevantes para compreender como organizar os espaços escolares e o trabalho pedagógico, será feita uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil, haja vista que se compreende que os aspectos históricos, sociais e políticos influenciam diretamente nas atividades e ações desenvolvidas no ambiente escolar, bem como as leis que norteiam o ensino no âmbito nacional.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), no Brasil “as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82), para prestar auxílio às mulheres que estavam trabalhando fora de suas casas e até mesmo para ajudar as viúvas que não tinham nenhum amparo. As autoras destacam ainda que a necessidade de acolher as crianças órfãs e abandonadas também contribuiu para o surgimento de instituições como as mencionadas anteriormente.

Nas primeiras décadas do século XX, foi criado no Brasil um Instituto de Proteção à Infância, localizado na cidade do Rio de Janeiro, que teve como fundador o médico Arthur Moncorvo Filho. Esse instituto atendia as mulheres grávidas que não tinham condições financeiras de procurar atendimento particular, prestava atendimento aos bebês recém-nascidos, distribuía leite, consultava mulheres lactantes e vacinava os bebês.

³ A opção das autoras em iniciar este trabalho pela abordagem da periodização do desenvolvimento infantil e, posteriormente, trazer alguns elementos históricos sobre este atendimento, pauta-se no objetivo de compreender porque desenvolver um trabalho na Educação Infantil, com respaldo da perspectiva Histórico-Cultural, consiste em um desafio tão grande e muitas vezes distante da realidade escolar brasileira. A história do atendimento à Educação Infantil contribui com essa compreensão, tendo em vista que essa recuperação proporciona elementos para entender os avanços alcançados, porém, também indica os limites que ainda precisam ser superados.

Assim, verifica-se ao longo da história que a partir da necessidade de se ter um lugar para as crianças pequenas ficarem enquanto seus pais trabalhavam e também devido ao grande índice de mortalidade, abandono e acidentes domésticos que aconteciam com elas, começou-se a pensar em lugares e espaços específicos para o cuidado e permanência dos pequenos. Em relação a essas formas de organização, Paschoal e Machado abordam como este atendimento específico teve início no Brasil.

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

A roda dos expostos acolheu as crianças abandonadas por mais de um século e só teve sua extinção por volta dos anos de 1950. Após esse período, “[...] um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

No final do século XIX e início do século XX, com a industrialização avançando no Brasil e a consequente inserção da mulher no mercado de trabalho, tem início nos grandes centros a organização, pelas mães operárias, de movimentos que clamavam por melhores condições de trabalho e também para que fossem criadas instituições que cuidassem de seus filhos. Nesse sentido, os donos de fábricas começaram a ofertar alguns benefícios para seus funcionários, com a intenção de abrandar o crescimento dos movimentos operários.

[...] Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas

para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p.18).

Assim, pode-se notar que desde o início da criação de creches e escolas, as demandas capitalistas estão presentes na exploração da mão de obra, com o intuito de ofertar as condições mínimas de trabalho para as mulheres, no caso de ter um “lugar para deixar” seus filhos para que produzissem melhor e o capital continuasse crescendo e não fosse prejudicado. Nesse contexto, Moreira e Lara (2012) asseveram que as creches apresentavam um objetivo de que “[...] não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender à necessidade do mercado de trabalho que havia aceitado a mão de obra feminina [...]” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 13).

Diante disso, percebe-se que ao longo da história a maioria das conquistas e vitórias em torno dos direitos dos sujeitos sempre foram marcadas por muitas lutas e reivindicações. Entre os movimentos que contribuíram para a criação de creches no Brasil, estão os feministas. Esses movimentos, de acordo com Machado e Paschoal (2009), tiveram início nos Estados Unidos e contribuíram para que fossem repensados os objetivos das instituições de atendimento às crianças, pois “as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica” (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p. 84).

Machado e Paschoal ressaltam que, com esse movimento, aumentou a quantidade de instituições mantidas pelo poder público, com o discurso de que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas, eram carentes e lhes faltavam muitas coisas, dentre as quais: comida, saúde e escola.

Diante desse contexto, constata-se que somente na década de 1980 começou efetivamente uma movimentação por meio de alguns setores da sociedade e até mesmo de organizações não-governamentais para que as crianças tivessem seus direitos garantidos em lei. Esses direitos foram efetivamente reconhecidos, inicialmente, por meio da Constituição Federal de 1988 e, dois anos depois, por meio da aprovação do ECA (Estatuto da

criança e do adolescente), por meio da lei nº 8.069/90, assegurando os direitos fundamentais da criança enquanto pessoa humana. De acordo com Ferreira, o ECA

[...] estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar [...] (FERREIRA, 2000, p.184).

Após a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Ministério da Educação publicou alguns documentos sobre a Educação Infantil, nomeados como “Política Nacional de Educação Infantil”, que tiveram como objetivo promover propostas pedagógicas para aumentar a oferta e a qualidade do ensino nessa etapa e estabelecer critérios para o atendimento à criança. Tais documentos também versavam acerca da formação do profissional para atuar na Educação Infantil. Em 1996 ocorreu a promulgação da LDBEN⁴ nº 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e definiu que “a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Observa-se por meio dos dados históricos que a preocupação com as crianças pequenas foi tendo seu espaço e desenvolvimento ao longo dos

⁴ A Constituição Federal de 1988 preconizou que a Educação Infantil ficaria sob a responsabilidade dos municípios, ou seja, estabeleceu a Municipalização da Educação e a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 (BRASIL, 1996), ressaltou a responsabilidade dos municípios pelo atendimento nas creches e em pré-escolas, estabeleceu a idade para o atendimento na Educação Infantil, e criou também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que, a distribuição dos recursos desse fundo, aconteceu entre o Estado e os Municípios, considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental. Embora a Lei tenha estabelecido regras para a distribuição dos recursos, regularizou a nomenclatura “Educação Infantil” e colocou-a sob competência dos Municípios, deixando-a de fora da distribuição do FUNDEF, isso fez com que faltasse recursos para a Educação Infantil, e ocasionou um limite na oferta de vagas em creches e pré-escolas. No ano de 2007, teve início a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53 e regulamentada pela Lei nº 11.494. Com essa mudança, a Lei determinou o financiamento de toda à educação básica, inclusive da Educação Infantil.

anos, o que foi desencadeando, aos poucos, a consideração de suas características e necessidades. Contudo, a partir do momento em que a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, houve a necessidade de buscar novas formas de entender como trabalhar com as crianças pequenas. Assim, as instituições passaram a buscar elementos para compreender quais seriam seus papéis e objetivos nessa etapa da educação básica.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou dois documentos: os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), os quais tinham como objetivo ofertar subsídios para as práticas pedagógicas com as crianças nos centros de Educação Infantil.

Com a promulgação da Lei nº12.796/2013, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDBEN nº 9.394/96, a frequência escolar dos alunos da Educação Infantil que apresentavam 4 anos completos de idade passou a ser obrigatória. A partir de então, a lei passa a exigir uma frequência mínima para as crianças desta faixa etária, ou seja, 60% do total de horas/aula de um ano letivo. A lei preconiza ainda que as crianças devem ser avaliadas, porém, não podem ser retidas e orienta que todas as avaliações devem acontecer juntamente com o acompanhamento e registro individual do processo de cada aluno. Tais registros devem ser arquivados nas instituições de ensino em forma de documentos que descrevam o desenvolvimento da criança e os processos didáticos/pedagógicos que foram adotados.

Essa obrigatoriedade mínima de frequência exigida pela Lei nº 12.796/2013 incita uma reflexão sobre os tempos e os espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois considera-se de extrema relevância pensar sobre a carga horária que as crianças permanecem na escola, como, de que forma e em quais espaços está organizado tal atendimento.

As experiências das autoras dessa pesquisa, como professoras na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR⁵, possibilitaram observar que a organização do atendimento aos alunos da Educação Infantil ocorre

⁵ Embora o objetivo desta pesquisa não seja um estudo de caso, ressalta-se que o município de Cascavel-PR possui um currículo próprio, efetivado desde o ano de 2008, o qual orienta o trabalho da Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

muitas vezes em um período integral⁶, onde as crianças permanecem no mínimo sete horas na instituição. Contudo, há crianças que ficam mais de nove horas, como por exemplo, em escolas em que o atendimento se inicia às 07h30 e se estende até as 17h30 no período vespertino. Essa tem sido a realidade de muitas crianças que estudam nas turmas do infantil IV e V e que estão matriculadas no período integral em escolas e centros municipais de Educação Infantil.

Nesse sentido, percebe-se que o direito de frequentar a escola “está garantido”, contudo, questiona-se: será que juntamente com os objetivos e orientações previstos para a Educação Infantil está sendo levado em consideração quais encaminhamentos teóricos e metodológicos são realizados com as crianças que ficam de sete a nove horas na escola? Quais espaços as escolas possuem para atender as crianças? Como e em quais ambientes é realizada a rotina diária? Os encaminhamentos pedagógicos realizados nestes espaços têm respaldo teórico?

Questões como essas servem para refletir sobre o objetivo deste capítulo, que visa tecer uma análise a respeito dos espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma mais específica nas turmas de infantil IV e V, e como tais espaços contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Ao analisar as legislações que permeiam o ensino na Educação Infantil, evidencia-se o quanto as crianças dessa etapa têm se constituído como sujeitos de direitos e que se formam nas relações históricas e sociais. Aos poucos, ao que parece, a premissa do atendimento assistencialista vai perdendo espaço para uma educação escolar sistematizada. No entanto, percebe-se uma contradição entre a lei e sua efetivação, dadas as discrepantes condições das políticas educacionais, garantias de acesso, estrutura das escolas, entre outros fatores preponderantes. Ou seja, o que se propõe enquanto legislação parece se sobrepor a outras questões e, o que seria primordial, muitas vezes parece não ser levado em consideração: o que ensinar, para quê, para quem, o que e como ensinar.

⁶ De acordo com levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR, em novembro de 2020, a rede municipal oferece atendimento na Educação Infantil em 77 turmas de Infantil V, das quais, 32 em jornada de tempo integral, e em 218 turmas de Infantil IV, das quais, 97 em tempo integral.

Alguns documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, classificam as faixas etárias⁷ para a Educação Infantil e trazem como eixos estruturantes:

[...] interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Percebe-se que a BNCC parece levar em consideração a atividade guia do desenvolvimento neste período pré-escolar, que é a brincadeira de papéis sociais, embora não cite a terminologia de “brincadeira de papéis sociais”, ou seja, considera que a criança deve brincar, mas, ao mesmo tempo, parece se basear em espontaneísmos quando não estabelece conteúdos curriculares para a efetivação do trabalho pedagógico. Evidencia-se essa questão quando o documento apresenta apenas os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As alterações presenciadas na legislação brasileira, as pesquisas na área da educação e as demandas e lutas sociais reforçam que precisa ser revista a forma de organização dessa etapa tão importante, atendendo as suas características e necessidades específicas, em todos os seus aspectos, os quais vão muito além de garantir a efetivação ou não de uma determinada lei. Mais do que isso, é preciso considerar que todos os envolvidos no processo de ensino tenham a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, enquanto uma teoria que se preocupa com a formação integral dos sujeitos, de modo que estes possam dominar a cultura em seus aspectos mais ricos e, conseqüentemente, apresentem grandes saltos qualitativos em seu pro-

⁷ Em seu texto, a BNCC classifica o público-alvo da Educação Infantil por faixa etária, “reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p.44). Assim, o documento apresenta o seguinte quadro de classificação: Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses), e pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A BNCC evidencia também que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p.44).

cesso psíquico. Para que isso ocorra, se faz necessário uma política coerente de formação inicial e continuada de professores e condições de trabalho adequados para garantir a sua implementação, assim como investimentos nas estruturas físicas das escolas, fatores imprescindíveis para o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nessa direção, Arce e Martins (2010), ao escreverem sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim se referem às mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira:

[...] todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC que consultamos afirmam que o ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto, no que se inclui **a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc.** Verifica-se portanto que vivemos um momento com anúncios de profundas mudanças no âmbito da educação básica obrigatória, se, é claro, a assunção do ensino fundamental de nove anos não se configurar como medida meramente administrativa (ARCE e MARTINS, 2007, p.38, grifos das autoras).

A pesquisa acima referenciada retrata muito bem o que vem acontecendo no cenário educacional brasileiro, pois, se levados em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, percebe-se um certo “esvaziamento” nas orientações governamentais que tratam dos elementos teóricos e metodológicos com relação a concepção de infância e desenvolvimento humano, como tão bem ressaltam Arce e Martins, a qual se faz de extrema relevância para se pensar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, será abordado algumas ações educativas que podem ser mediadas por meio do trabalho pedagógico, de modo a pensar a organização dos espaços escolares e a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

4. O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização dos espaços enquanto ambientes que contribuem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas na educação assume importância fundamental no encaminhamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, alguns autores da escola de Vigotski, e até mesmo o próprio autor, abordam em seus escritos estudos que contribuem nas discussões sobre como o espaço pode ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, ao pensar no ambiente e nos alunos, enfatiza-se que o espaço escolar nas instituições de Educação Infantil precisa ser entendido como um elemento que contribui para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, compreender como os espaços são organizados no momento em que se planeja e se efetiva a rotina das crianças nas escolas que atendem a Educação Infantil, é tarefa essencial.

Ao refletir sobre a contribuição dos espaços escolares para o desenvolvimento infantil, é relevante atentar para os períodos do desenvolvimento psíquico da criança, os quais foram abordados na primeira parte desse capítulo, assim como algumas especificidades da prática pedagógica que, em uma perspectiva histórico-cultural, precisa levar em consideração, de acordo com Martins (2016), a tríade: Conteúdo-Forma-Sujeito.

Por conteúdo compreende-se os conhecimentos específicos. A forma seria as ações apropriadas para cada faixa etária, ou seja, os elementos mediadores, o tempo, os espaços, as outras crianças e os adultos na relação com o sujeito que aprende: a criança.

Martins (2016) ressalta que é a conexão entre esses elementos que orientarão o trabalho pedagógico do professor de modo a garantir que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive com qualidade. Daí a importância de contemplar o trabalho com a tríade no planejamento escolar, de forma que seja garantido o ensino dos conhecimentos científicos e que o aluno seja “[...] entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p.22).

Diante disso, Magalhães e Lazaretti (2019) discorrem sobre o espaço como potencializador da aprendizagem de crianças na Educação Infantil e contribuem com essa pesquisa ao apresentar uma definição de espaço escolar, com respaldo teórico da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

[...] quando falamos de espaço, não nos referimos apenas ao espaço físico, mas ao ambiente da escola em sua totalidade e às relações estabelecidas naquele lugar; por isso, é fundamental perceber o espaço como componente da organização do ensino. Esse dado pressupõe outros componentes que também são basilares na estruturação e na organização da prática educativa [...] (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Ao analisar os estudos sobre os espaços escolares, questiona-se: em qual lugar da escola as crianças passam a maior parte do tempo? Como esse lugar é organizado? Quais contribuições oferecem para o desenvolvimento dos alunos? Existem outros lugares na escola que também podem contribuir com o aprendizado? Como estes espaços devem ser organizados e pensados pelo professor levando em consideração a atividade guia da brincadeira de papéis sociais?

Compreende-se que o espaço escolar não pode ser entendido como algo que não tem relação com o desenvolvimento do aluno, mas sim, como um espaço que, por meio da organização intencional do professor, contribui e direciona o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o espaço escolar:

[...] deve ser pensado considerando quem é a criança e com quem ela se relaciona nesse processo de aprendizagem. O princípio orientador é compreender essa criança como um sujeito ativo, ou seja, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer operação, ela coloca em movimento todas as capacidades em ação, movimenta suas funções psíquicas e, dessa forma, é em atividade que essa criança pode aprender e se desenvolver [...] (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Ou seja, é necessário que o professor conheça quem é seu aluno e como ele aprende, para que assim possa organizar seu trabalho nos diversos espaços que a escola possui e que estão disponíveis para serem explorados pedagogicamente. Pois, se observada a carga horária que muitas crianças permanecem na escola, é importante que outros espaços sejam aproveitados e explorados pelo professor para a realização de suas aulas, uma vez que, permanecer por quatro horas, sem sair de uma sala fechada, por cinco dias na semana, para crianças que estão neste período de desenvolvimento, é algo que precisa estar fora de cogitação. Se tratando de crianças

que permanecem na escola de oito a nove horas, o uso de espaços diferenciados se torna imprescindível.

Assim, destaca-se a relevância de se ter uma rotina escolar pensada e preparada para atender as crianças de forma que se efetive uma educação baseada na humanização do sujeito. Nessa direção, Chaves (2014) discorre sobre as atividades de rotina no ambiente escolar.

[...] Ações rotineiras como orientar e preparar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servirem-se e servir ao outro) são vivências cotidianas. A organização da rotina escolar compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos [...] (CHAVES, 2014, p. 83).

Ao planejar o ensino sob o enfoque da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, importa que o professor, ao conhecer o período do desenvolvimento em que as crianças se encontram, elabore seu planejamento tendo como a atividade guia a brincadeira de papéis sociais, sem, no entanto, desconsiderar as particularidades de cada criança.

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, como uma atividade lúdica, é marcado pela ação isolada com determinado objeto; em seguida, utiliza-o, de maneira diversa, para ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas. Seu principal significado consiste em brincar de representar o homem, aliado a procedimentos peculiares como assumir o papel de uma adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos: transferir o significado de um objeto ao outro. Essa transição do brincar com os objetos para a brincadeira de papéis sociais é caracterizada por uma contradição: a criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, formas para bolo etc. – e as próprias ações com eles realizadas nada se alteram, pois a criança banhava a boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. O que aconteceu, então? Esses objetos e atos realizados com eles estão agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um novo sentido

social: ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha, e os atos de dar banho, de dar de comer e de preparar a comida se transformam em responsabilidade da criança (ELKONIN, 1998, *apud* MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 157 - 158).

Assim, percebe-se ser fundamental oportunizar espaços para que as crianças possam brincar das mais diversas formas, considerando as brincadeiras que elas mesmas escolhem e também as brincadeiras que são direcionadas pelo professor. Nesse sentido, o momento da brincadeira não pode ser visto apenas com o objetivo de descontrair, mas como um momento no qual, o professor atue de forma intencional, não no sentido de intervir nas ações da criança, mas no sentido de possibilitar meios para que elas ampliem seus conhecimentos. Desse modo, a atividade lúdica deve fazer parte do processo de aprendizagem e não ser vista como uma atividade alheia.

De acordo com Moya, Sforini e Moya (2019), alguns aspectos da realidade da criança influenciarão em sua atividade lúdica, principalmente no que se refere às relações humanas. No entanto, não basta a criança ter contato com objetos diferenciados e/ou outras pessoas, para além disso, é fundamental o direcionamento do professor para que a criança expanda a sua imaginação e as possibilidades de criação no momento da brincadeira.

Embora, normalmente, o professor defenda o brincar como uma prática importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, não raro a única ação docente realizada é a de disponibilizar brinquedos e objetos para que a criança brinque. Da teoria de Elkonin (1998) sobre o jogo de papéis, entretanto, pode-se depreender que essa situação somente pode ser rica para o desenvolvimento psíquico infantil se também forem organizadas situações nas quais as crianças observem e interajam com atividades diversificadas do mundo adulto, de modo que possam transferir para a atividade lúdica as ações e os conteúdos observados. Desse modo, as crianças teriam condições efetivas para o desenvolvimento da imaginação e abstração, tal como exposto por Vygotsky (2007) (MOYA, SFORINI, MOYA, 2019, p. 8).

Assim, percebe-se a importância de que o professor conheça esses aspectos do desenvolvimento infantil para que possa organizar a brincadeira de papéis sociais não somente para fins de diversão ou entretenimento, mas pensar e organizar de forma intencional, considerando o processo formativo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Moya, Sforini e Moya (2019) ressaltam que, quando a criança conhece o que

ela está representando, ela reproduzirá a brincadeira de papéis sociais de forma criativa. No entanto, as autoras asseveram que:

Ao considerar somente a própria experiência, no entanto, a percepção da criança torna-se superficial e dispersa. As fontes que influenciam de modo positivo o conteúdo do jogo de papéis é a experiência direta da criança, adquirida na prática organizada pelo professor. Por isso, o jogo de papéis não se desenvolve movido por manifestações biológicas, ou seja, pelos instintos da criança (MOYA, SFORNI, MOYA, 2019, p. 8).

Verifica-se, dessa forma, a importância da atuação do professor enquanto mediador desse processo e defende-se que a organização de espaços para o faz de conta, uso de fantasias, tatames para variadas brincadeiras, blocos de madeira, pecinhas de encaixe, bonecas, carrinhos, utensílios domésticos como “panelinhas” e outros materiais que oportunizem momentos lúdicos e ao mesmo tempo de aprendizado e desenvolvimento, é essencial em uma escola que atenda o público-alvo da Educação Infantil.

Ao oportunizar que as crianças brinquem com pecinhas de encaixe, por exemplo, o professor poderá direcionar para que usem a imaginação e brinquem de montar o que elas quiserem. No entanto, se o conteúdo não for enriquecido pelo professor, as crianças representarão somente papéis sociais que já conhecem. Dessa forma, entende-se que o professor desempenha papel fundamental no momento da brincadeira de papéis, pois ele é o responsável por mediar e inserir os conteúdos para a criança por meio dos brinquedos e/ou objetos diversos. Assim, com o mesmo material (pecinhas de encaixe) o professor poderá explorar conteúdos como cores, classificação, maior e menor, coordenação motora fina, relação numeral e quantidade, entre tantas outras possibilidades que o material proporciona. “Além disso, o docente é responsável por organizar ações capazes de mobilizar as crianças envolvendo-as na atividade humana representada no jogo de papéis, isto é, nas relações sociais e nos modos de operar com os objetos” (MOYA, SFORNI, MOYA, 2019, p. 10).

Nessa direção, ao pensar a organização do espaço da sala de aula, por exemplo, o professor precisa compreender que não se trata de um lugar que precisa estar lindamente decorado e ornamentado com materiais confeccionados por ele mesmo, sem a participação das crianças. Pois, quando se pensa no processo de ensino e de aprendizagem, deve-se levar

em consideração que a prática educativa necessita ser efetivada de forma com que o conhecimento seja transmitido para o aluno por meio da mediação pedagógica do professor. Assim, ao ofertar todo material pronto para os alunos sem que eles tenham participado efetivamente da construção, a compreensão do conteúdo se tornará abstrata e não fará sentido para o aluno.

A construção de recursos auxiliares externos, como por exemplo: cartazes de rotina, calendário, janela do tempo, entre outros, podem perfeitamente ser confeccionados com a participação das crianças, com a mediação e o direcionamento do professor. Dessa forma, a criança atribuirá sentido ao recurso produzido e fará relação com o conteúdo trabalhado, pois participará ativamente desse momento, sem falar que as crianças ficam felizes em contribuir com esse tipo de organização.

Nesse sentido, considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil. Nesse propósito de educação, recorro à ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando na rotina escolar da criança se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e com ritmos variados. [...] (CHAVES, 2014, p. 82).

Os recursos produzidos pelos próprios alunos podem ser dispostos nas paredes da sala de aula, embora devam ser trocados durante o ano letivo, de forma que o que vem sendo trabalhado pelo professor e efetivado na prática possa ser visto e exposto pelos e para os próprios alunos, com o objetivo de que eles atribuam sentido ao que estão fazendo, pois “[...] a organização do espaço da sala não é e não pode ser estática” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 159).

A organização dos espaços deve ocorrer de modo a garantir a dinamicidade do ambiente, ressaltando-se que esse deve também permitir o livre e direto acesso da criança à interação com jogos, objetos e brinquedos. Para além disso, a sala de aula deve ser pensada e organizada como um espaço que possibilite a realização das atividades que constituem a rotina. Por outro lado, deve ainda facilitar a alteração dessa mesma rotina, por meio da disposição de mobiliários como mesas, espelhos, tatames, entre outros.

Assim, quando o professor compreende a organização do espaço como um elemento que contribui para o ensino das crianças, no momento de planejar suas aulas irá se atentar em inserir e modificar esses espaços, visando um melhor aproveitamento do ambiente para o aprendizado das crianças. Como exemplo, ao se trabalhar com cantigas de roda, pode-se afastar as carteiras da sala, para se ter mais espaço, ir ao pátio da escola, gramado ou ginásio, oportunizando um espaço aconchegante e amplo para que as crianças possam se movimentar. Importante destacar, no entanto, que cada professor precisa se adequar aos espaços que a escola possui, tendo em vista que muitas escolas no Brasil não têm infraestrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil.

Ao abordar os diversos encaminhamentos que podem ser trabalhados pelo professor na Educação Infantil, faz-se imprescindível ressaltar que a organização do trabalho pedagógico precisa ser efetivada com intencionalidade, em consonância com a rotina escolar e com os espaços que o ambiente oportuniza.

Destarte, apesar de considerar que nem todas as instituições de ensino possuem estrutura física adequada ao atendimento das crianças da Educação Infantil, compreende-se que a intervenção do professor de forma planejada e intencional se mostra como um dos caminhos possíveis para a realização de um trabalho que gere desenvolvimento psíquico e emocional de forma emancipadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse da compreensão de como se processa o desenvolvimento infantil das crianças de 4 e 5 anos e ao considerar a importância da brincadeira de papéis sociais para a organização do ensino e dos espaços escolares, apresentou-se algumas análises e inferências possíveis para o trabalho pedagógico nesse período do desenvolvimento. No entanto, salienta-se a importância de que o trabalho do professor tenha como base a tríade: conteúdo, forma e sujeito. Assim, será possível direcionar um percurso de ensino que tenha como critério selecionar conteúdos e encaminhamentos realmente representativos de um bom ensino e, por consequência, de um bom aprendizado e desenvolvimento da criança.

Desse modo, no decorrer da pesquisa realizada, foi possível verificar que, para além do tempo e espaço para brincar, se faz necessário se ater para o conteúdo direcionado aos jogos de papéis sociais. Tais conteú-

dos devem considerar um amplo conhecimento de diversos tipos de atividades humanas e caberá ao professor a tarefa de fazer a mediação entre as crianças e os objetos das brincadeiras, de modo a direcionar a atenção para a atividade humana presente. Dessa forma, o professor ampliará o conteúdo das brincadeiras para que elas não fiquem restritas apenas as atividades imediatas do cotidiano das crianças.

Destaca-se que as análises realizadas acerca da história da infância e da criança, da implementação de legislações que garantem o direito da criança ao acesso e a permanência em instituições de ensino, mesmo que tenha ocorrido de modo tardio, assim como das lutas históricas por avanços como forma de resistir aos retrocessos, levam a acreditar que a qualidade do ensino deve estar presente em todos os períodos do desenvolvimento da criança, de modo a respeitar suas especificidades.

Diante do exposto, defende-se uma organização do ensino que promova o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Assim, ao elaborar o planejamento de ensino, se faz necessário ter a compreensão que o mesmo precisa ter como objetivo contribuir com uma educação escolar de qualidade, com muitas possibilidades de encaminhamentos e com respaldo teórico que possibilite aos alunos o aprendizado de uma cultura erudita, o desenvolvimento da formação crítica e o conhecimento da realidade.

6. REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **A educação Infantil e o ensino de nove anos. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2020.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadzhina: Estudos e Reflexões para Considerar a Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, Setembro/Dezembro 2014.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico cultural**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV. 2019. 248 p.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: Um encontro acerca da formação dos “verdadeiros” conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246

MOYA, Dóris de Jesus; SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOYA, Paula Tamyris. Temas e Conteúdo do Jogo de Papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 34, nº 108. Set./Dez. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 – ISSN:1676-2584.

PASQUALINI, Juliana Capregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Hoje o dia tá tão legal! Conhecer a teoria para mudar a prática. In: ANDRADE, Juarez (org.). **O Estado Brasileiro e a Educação Básica: Os difíceis caminhos da Universalização**. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015.

ROSSETO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?equence=1>. Acesso em 03 nov. 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos da Pedologia (*sic*) de L.S. Vigotski. In: PRESTES, Zoia, TUNES, Elizabeth (Orgs.) **7 aulas de L.S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.