

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: algumas implicações do trabalho docente no desenvolvimento da linguagem oral

Pedagogical practices in Early Childhood Education: some implications of the teaching activity in the oral development

Prácticas Pedagógicas en la Educación Infantil: algunas implicaciones del trabajo docente en el desarrollo del lenguaje oral

Priscila da Silva Rocha¹
Amanda Valiengo²
Elieuzza Aparecida de Lima³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir sobre implicações do trabalho docente no desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. A discussão parte de recortes dos resultados de uma pesquisa de mestrado concluída⁴, em que se buscou identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Consoante com essa consideração, o estudo embasa-se em princípios da Teoria Histórico-Cultural para caracterizar e discutir a natureza social do desenvolvimento humano, considerando sua historicidade e a cultura como fonte da constituição da pessoa. Tratou-se de pesquisa realizada numa abordagem qualitativa com vistas nos pressupostos da pesquisa participante. Especialmente neste artigo, apresentam-se percepções de uma professora regente em uma turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil de uma rede municipal de Minas Gerais. Os resultados apontam para a necessidade do fazer docente ser atividade; emergência de processos de formação continuada e reflexões sobre o papel da professora no desenvolvimento da linguagem oral infantil, de maneira a organizar situações, tempos, espaços e materiais oportunizando o uso dos gêneros orais.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Linguagem oral; Gêneros orais.

Abstract

¹ Mestra em Educação pela UFSJ. Professora da rede estadual de Minas Gerais. Estudante do curso de Letras pela UFJF. E-mail: prisr@bol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7122-4998>

² Professora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei. E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2252-4588>

³ Professora na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP), junto ao Departamento de Didática. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília, SP. E-mail: aelislima2013@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4957-6356>

⁴ ROCHA, Priscila da Silva. **Gêneros orais na Educação Infantil: possíveis aproximações entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral**. 2021. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei/ UFSJ, São João del-Rei, 2021.

This article aims to present and show implications of the teaching activity for the child development in Early Childhood Education context, especially in terms of the oral language development. The discussion starts with the result fragments of a completed master's degree research that focused on the identification and analysis of pedagogical practices in a context where oral genders are teaching tools required for the oral language development in Early Childhood Education. According to this premise, the study is supported by the Cultural-Historic Theory principles designed to feature and discuss the social nature of the human development by considering the historicity and culture as part of the person's constitution. Within this perspective, it employed the qualitative approach as per the assumptions of a participating research. This article presents, in particular, the perceptions of a regent teacher in a five-year-old children school class of the Early Childhood Education, which belongs to the municipal system in Minas Gerais. The results point out the need of the teaching activity; the urgente.

Key-words: Education; Early Childhood Education; Oral language; Oral genders.

Resúmen

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir sobre las implicaciones del trabajo docente en el desarrollo del niño dentro del contexto de la Educación Infantil, especialmente al referirse al desarrollo del lenguaje oral. La discusión parte de temas de los resultados de una averiguación de maestría acabada, en que se há propuesto identificar y analizar prácticas pedagógicas en las cuales los géneros orales son instrumentos de enseñanza para el desarrollo del lenguaje oral en la Educación Infantil. Según esta consideración, el estudio toma por base los principios de la Teoría Histórico-Cultural para caracterizar y discutir la naturaleza social del desarrollo humano, considerando su historicidad y la cultura como fuente de constitución de la persona. Consistió de una averiguación realizada con característica cualitativa acerca de las suposiciones de la averiguación participante. Especialmente en este artículo, se presentan percepciones de una profesora administradora en una clase de niños de cinco años de edad de la Educación Infantil de una red municipal de Minas Gerais. Los resultados apuntan para la necesidad de la maestría ser actividad; la emergencia de los procesos de la formación continuada y reflexiones sobre el papel de la maestra en el desarrollo del lenguaje oral infantil, de forma a organizar situaciones, tiempos, espacios y materiales dando oportunidades al uso de los géneros orales.

Palabras-claves: Educación; Educación Infantil; Lenguaje oral; Géneros orales.

Introdução

Este texto decorre de uma pesquisa de mestrado concluída. A investigação realizada teve como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Ao nos debruçarmos sobre a temática da pesquisa de mestrado, surgiu uma inquietação relacionada ao trabalho da professora e ao desenvolvimento infantil: qual é o papel da

professora de criança pequena no processo de desenvolvimento humano e mais especificamente no desenvolvimento da linguagem oral?

A partir desse questionamento, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, procuramos neste artigo apresentar e discutir acerca de implicações do trabalho docente no desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, expressando-se como etapa cujas práticas pedagógicas voltam-se para a plenitude da formação humana na infância. Estas considerações localizadas em documentos legais (BRASIL, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) aproximam-se de princípios da Teoria Histórico-Cultural. Um desses princípios afirma que, por meio das relações sociais, o ser humano aprende e se desenvolve, o que subsidia reflexões e práticas considerando a Educação Infantil como espaço-tempo para que essas relações aconteçam, podendo ser potencializadas pelas situações educativas proporcionadas pela professora.

Nessa etapa da escolaridade, as crianças na Educação Infantil podem ter condições efetivas para se apropriarem da cultura humana, tendo como a professora como parceria do trabalho que ali se realiza. Esse momento da Educação Básica constitui-se como um espaço-tempo privilegiado, onde as práticas pedagógicas intencionais podem potencializar o processo de aprendizagem das crianças e, portanto, de sua humanização.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a professora assume-se como sujeito mais experiente que atua de modo intencional para criar as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento infantil. Este pressuposto motiva-nos a refletir sobre o trabalho docente na escola da infância dirigido para a integralidade da formação humana de cada e toda criança.

A partir dessa assertiva, neste artigo, analisamos percepções de uma professora regente em uma turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil de uma rede municipal de Minas Gerais, dialogando com as práticas pedagógicas dessa turma no contexto do desenvolvimento da linguagem oral. Dito isto, o artigo se estrutura da seguinte maneira: num

primeiro momento apresentamos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI⁵, 1995: 1996: 2018; LEONTIEV, 2004: 2010), e de estudos sobre a prática docente na Educação Infantil (MELLO, 2007; 2017: 2015: CASTRO, LIMA, 2012: 2017). A seguir, tecemos considerações sobre aspectos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, discutimos implicações entre a prática docente e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil destacando recortes dos resultados da pesquisa de mestrado.

Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e a prática docente na Educação Infantil

A Teoria Histórico-Cultural tem como precursor e principal representante Liév Semiónovitch Vigotski (1896-1934), teórico soviético. Este estudioso junto com seus colaboradores, Zaporozet, Lísina, Leontiev, Luria, e Elkonin, trouxeram da Psicologia contribuições para a Educação em torno das discussões sobre o que é o ser humano, como ele aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. Os estudos de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil trazem contribuições para o fazer docente, corroborando para uma prática pautada na criança como sujeito social e autora de suas aprendizagens.

Leontiev (2004, p. 279) argumenta que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura pela humanidade.”. O ser humano possui, assim como os outros animais, um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, porém o homem é social, e, portanto, a apropriação de qualidades humanas se dá por meio das vivências e não pelas manifestações hereditárias de caráter biológico.

Segundo Mello (2004), o homem se torna humano pela apropriação de instrumentos da cultura humana (materiais ou não materiais). De acordo com a pesquisadora:

[...] o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como

⁵ Esclarecemos que são diversos os modos de grafar o nome do teórico russo Lev Semenovitch Vigotski: Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, dentre outras. Isso ocorre devido às inúmeras traduções, no entanto, trata-se do mesmo autor. Neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI, salvo as referências bibliográficas, que terão a escrita do texto original.

a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta -, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então. (MELLO, 2004, p. 139).

De acordo com Mello (2004), para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais são a base para o desenvolvimento humano. O ser humano transforma o mundo mediante sua atividade que é realizada nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que transforma esse mundo, ele mesmo se transforma, se objetivando, se tornando agente do movimento da história humana. Com esta lógica, Leontiev (2004) afirma que o homem nasce com “a aptidão para formar as aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 292).

Vigotski (2010) formula a lei genética do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, afirmando que funções tais como a fala, a imaginação, a percepção voluntária, a memória voluntária, o pensamento, aparecem em cena duas vezes, no plano social e no plano psicológico. Sendo “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, como funções psíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

O desenvolvimento psíquico infantil ocorre na atividade em que a criança realiza para apropriar-se da cultura humana, no entanto, uma atividade não se forma por si só na criança. Conforme Leontiev (2004), ela se forma pela comunicação prática e verbal na relação com o sujeito mais experiente, em situações educativas. Para Vigotski (2018a), no desenvolvimento da criança, as funções psíquicas se alteram e “mudam as correlações entre elas porque existe um sistema de relações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 95).

Em acréscimo, Vigotski (1996) destaca que dentre as regularidades do desenvolvimento infantil, é possível entender que as funções não se desenvolvem ao mesmo tempo, mas que cada idade tem sua função predominante em dado momento da constituição humana. Assim, conhecer o processo de formação das funções psíquicas em cada idade pode contribuir para uma intervenção que proporcione condições favoráveis para esse desenvolvimento tipicamente social.

A criança se desenvolve com a ajuda de uma pessoa mais experiente, já que todo o aprendizado acontece primeiro no social para depois ser internalizado. Vigotski considera que o desenvolvimento psíquico acontece em períodos, nas relações com o meio e os sujeitos com quem a criança convive em cada etapa do desenvolvimento. As particularidades de cada período do desenvolvimento são marcadas pela atividade-guia que está relacionada às apropriações e objetivações dos conhecimentos.

Para Leontiev (2010), a atividade-guia conduz o processo psíquico da criança, propiciando mudanças nos traços psicológicos da personalidade e da inteligência. Tal atividade não é a única durante o período do desenvolvimento, mas se caracteriza como a mais importante para a efetivação do desenvolvimento geral daquele momento. Segundo o autor:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Como ressalta Leontiev (2010), os períodos do desenvolvimento infantil não são imutáveis, rígidos, podem variar por uma série de fatores, como as vivências, as possibilidades de aprendizagem, por exemplo. Do nascimento aos seis anos de vida, as atividades-guia presentes são apresentadas pela Teoria Histórico-Cultural da seguinte forma: comunicação emocional direta com o bebê (primeiro ano de vida), atividade objetal manipulatória (primeira infância – 1 a 3 anos) e jogo de papéis, jogo do faz de conta, ou brincadeira de faz de conta (idade pré-escolar – 4 a 6 anos). O contexto de análise da pesquisa de mestrado contemplou a idade pré-escolar, buscando compreender as situações educativas de crianças de cinco e seis anos.

A idade pré-escolar é marcada pela atividade do jogo de faz de conta, em que a criança, a partir do que aprendeu em momentos anteriores de sua vida (o que envolve a comunicação emocional e a manipulação dos objetos), protagoniza e vai se tornando

autônoma na atividade da linguagem. Nesse sentido, o mundo da criança se expande e ela passa a operar com objetos do mundo adulto, por meio da brincadeira.

A brincadeira, neste momento, é a mediação para o desenvolvimento psíquico da criança, pois nela seu universo simbólico se amplia desenvolvendo a imaginação e a linguagem. Para Vigotski (2008), a brincadeira não deve ser entendida como critério de satisfação, pois seria semelhante ao processo de sucção que proporciona satisfação funcional à criança, mesmo quando ela não se sacia. Sendo assim, torna-se essencial considerar as necessidades específicas desse período que levam ao desenvolvimento, conduzido pela brincadeira. Para o autor, nessa idade surgem na criança as tendências irrealizáveis.

Na brincadeira da idade pré-escolar, os objetos não são propulsores da atividade, a criança passa a agir baseada na situação concreta relacionada com o significado da situação. O jogo de papéis como atividade-guia propicia o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da memória e também da linguagem oral na criança – para citar alguns exemplos.

Na pré-escola, quando as professoras compreendem e pautam-se na criação de condições para a efetividade da atividade-guia, elas potencializam situações para aprendizagens mobilizadoras de desenvolvimento humano. Em cada momento da vida, por meio das atividades-guias, formam-se novas necessidades e interesses nas crianças, as capacidades psíquicas são desenvolvidas e são apropriados os novos modos de ação e de atitudes na relação delas com o mundo. Como visto anteriormente, especialmente na idade pré-escolar, a atividade do brincar, do jogo de papéis é a atividade-guia. Com este entendimento, afirmamos que as crianças precisam vivenciar situações que promovam o desenvolvimento de qualidades humanas como traços de personalidade, consciência e linguagem oral.

Considerando a cultura como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de qualidades humanas, a atividade-guia no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em cada período, e a prática docente na Educação Infantil, entendemos que as práticas pedagógicas exigem intencionalidade e planejamento com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

Educação e desenvolvimento humano estão interligados. A aprendizagem é condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde o nascimento e depende da atividade da criança sobre o mundo. Na Educação Infantil, lugar de experiências promotoras

de aprendizagens, uma tarefa docente fundamental para o êxito dessa educação é o planejamento de ações com a intenção de oferecer experiências com as formas mais elaboradas da produção humana, proporcionando condições essenciais para o desenvolvimento pleno da criança.

Significa, assim, que, quando a professora de criança pequena possibilita situações favoráveis para “[...] vivências que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas.” (MELLO, 2015, p. 10), ela contribui para a qualidade das relações humanas na escola da infância e também favorece seu desenvolvimento humano e o das crianças. Segundo Mello (2015), sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a professora age e atua para criar condições efetivas para o desenvolvimento humano na infância. Para isso, está aberta a cultivar a observação e a escuta das crianças em diferentes momentos, as acompanha, interpreta as necessidades apresentadas e interfere na atividade para ampliar as possibilidades de aprendizagem e, assim, de humanização.

Compreender a educação como um processo de humanização torna o processo educativo mais complexo, argumentando que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas. Nesta perspectiva, é possível superar o entendimento de que a aprendizagem é produto do desenvolvimento, porque se concebe que ela o conduz e potencializa.

Com esse olhar para a educação, a Teoria Histórico-Cultural, nos revela que um bom ensino considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo. Para Vigotski (2010), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento infantil e age no que chamou de zona de desenvolvimento iminente, considerando o que a criança já sabe e domina, e o nível que a criança pode atingir. Inicialmente, a criança atua com a ajuda do outro, para depois agir de forma independente. Isso significa que, quando propomos experiências em que as crianças vivenciam na coletividade, provocamos novos processos de desenvolvimento, preparando-as, para mais tarde, atuarem de forma autônoma. Tendo em vista essas considerações, seguimos com os aspectos metodológicos que compuseram os estudos da pesquisa de mestrado.

Aspectos da metodologia da pesquisa

Em consonância com Vigotski (1995) e seus colaboradores, pautamos a pesquisa numa abordagem qualitativa com vistas nos pressupostos da pesquisa participante. Para Brandão e Borges (2007, p. 54), “é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída.” Reconhecemos, assim como essa perspectiva, a relação sujeito-sujeito, por meio da qual todas as pessoas e culturas são consideradas fontes de saber, estabelecendo nesse processo um diálogo constante. No contexto da pesquisa participante, a criação é solidária, não há imposições de valores e conhecimentos. O processo e o resultado interferem nas práticas sociais, incitando a necessidades de novas investigações.

Realizamos as observações entre os meses de novembro e dezembro de 2019, em uma turma de crianças de 5 e 6 anos buscando compreender os enunciados orais do cotidiano escolar. A pesquisa de campo ocorreu em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora – MG e contou com uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma, tendo o intuito de compreender as percepções da docente acerca do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Para o registro das observações, utilizamos as notas de campo e as gravações de áudio. Essas notas de campo foram utilizadas para a elaboração de um diário de campo, onde foi registrado o conteúdo das observações. As gravações de áudio também foram instrumentos para produção de dados. Estas gravações possibilitaram um retorno aos momentos da observação, permitindo análises mais profundas do contexto da pesquisa.

Com esse panorama metodológico, na sequência, tecemos reflexões relacionadas à prática docente e ao desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil, apresentando recortes dos estudos de mestrado, selecionados para esta exposição.

Resultados e discussões: percepções da professora sobre o trabalho com gênero e o desenvolvimento da linguagem oral

Neste artigo, destacamos o eixo de análise que denominamos como “Práticas Pedagógicas: percepções e formação docente”, em que trazemos algumas percepções da

professora e observações das vivências com a turma investigada para discutir o papel da professora de criança pequena e as implicações da formação docente no processo de desenvolvimento da linguagem oral. Apresentamos inicialmente o papel docente e as percepções da professora acerca do trabalho com gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral. Finalizamos a discussão explicitando as implicações da formação docente no contexto da Educação Infantil.

Começamos as tessituras com argumentações de Vigotski (2018b, p. 71):

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.

A Teoria Histórico-Cultural compreende como unidade o processo de ensino, educação e desenvolvimento. Para Vigotski (2018a) a instrução e o desenvolvimento constituem uma unidade na qual “a instrução provoca e direciona uma série de processos de desenvolvimento intelectual. O domínio de conhecimentos leva ao desenvolvimento, ao aperfeiçoamento das funções psíquicas.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 161). O autor afirma que a instrução impulsiona o desenvolvimento, possui um papel guia, e, assim, formam uma unidade dialógica. Dito isto, compreendemos que o papel da educação escolar e mais precisamente da professora da criança pequena é promover experiências que provoquem o desenvolvimento pleno.

Neste sentido, refletimos sobre o trabalho docente e suas implicações para o desenvolvimento infantil pleno. No contexto da investigação, nosso olhar estava voltado para as práticas pedagógicas da oralidade organizadas pelos gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral.

Na compreensão de Akuri, Lima e Castro (2018), a ação mediadora orienta intencionalmente a atividade da criança e seu agir no mundo, dando-lhe condições de protagonismo, mobilizando e ativando o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Diante disso, destacamos o papel da professora e salientamos a necessidade de compreender as percepções que ela possui em relação à prática pedagógica relacionada aos gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral. Com o propósito de discutir aspectos

da pesquisa ora apresentada, trazemos excertos da fala da professora regente acerca da sua percepção sobre o trabalho com gêneros orais.

Quadro 1 – Gêneros orais na Educação Infantil⁶

Pesquisadora: Você trabalha com os gêneros orais em sala? Como?

Professora: Eu não trabalho pensando nesse termo, porque esse termo, vou te dizer, que não o tinha gravado na cabeça. Eu penso mais como a expressividade da criança. Então, quando eu coloco assim: Nós vamos fazer a festa e tem que apresentar a música, pra muitos isso é um grande desafio. Eu já acho fundamental, porque isso vai contemplar essa expressividade toda que a gente precisa. Como eu também estou atuando no projeto, um dos nossos objetivos ali é exatamente estimular essa expressividade toda da criança. A gente faz brincadeira cantada, a gente tem a contação da história, o reconto, tudo pra estimular bem a criança colocar pra fora.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras

Neste excerto, percebemos que a professora conhece parcialmente o termo “gêneros orais”, e na tentativa de responder ao questionamento, usa a palavra *expressividade* para caracterizá-los. Ao usar essa palavra, demonstra que conhece uma das funções dos gêneros, que é a expressão por meio da atividade comunicativa nas relações sociais. Em sua fala, a professora destaca alguns gêneros orais relacionando-os à prática pedagógica, pois, quando ela comenta “A gente faz”, demonstra o papel docente ao propor situações educativas.

Mello (2004) destaca que o processo de apropriação é sempre resultante de um processo socialmente mediado, educativo. Nesta direção a partir da fala da professora, é possível denotar sua compreensão de quem é a responsabilidade de mediar experiências com os gêneros orais. Assim, essa responsabilidade é marcada pelo sujeito mais experiente da relação social, que neste caso se dá pela atividade docente. De acordo com Leontiev (2004), a criança se desenvolve por meio da apropriação da cultura que se dá na atividade humana com a mediação do sujeito mais experiente. Para o autor, a atividade mediada é fundamental para a apropriação e objetivação de todo o processo de desenvolvimento humano.

A docente parece entender que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, pois afirma em sua fala “*pra estimular bem a criança*”. Em relação a essa questão, Mello (2015) reafirma o papel da professora de criança pequena como responsável por provocar situações mediante as quais a atividade infantil seja efetivada. Ressalta, ainda, que, para a Teoria Histórico-Cultural, a professora visa ao desenvolvimento resultante do processo de aprendizagem. A autora argumenta sobre um ensino que promova novas aprendizagens, o que parece se

⁶ Optamos por manter os relatos dos sujeitos pesquisados sem alterações ou correções da língua portuguesa.

evidenciar na resposta da docente, ao salientar que “*um dos nossos objetivos ali é exatamente estimular*” e “*pra estimular bem a criança*”. Nesta assertiva, a professora parece compreender que o trabalho com gêneros orais proporciona desenvolvimento na infância.

Quando a professora traz a expressividade para explicitar o que são gêneros orais, é possível inferir que, de alguma forma, realiza um trabalho com eles em sua turma da Educação Infantil. A partir de sua fala e em diálogo com as situações observadas, percebemos que ela trabalha com os gêneros (mesmo desconhecendo a terminologia) entendendo que são necessários como propostas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, defendemos que se a professora tivesse uma formação que proporcionasse a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral e do uso dos gêneros na Educação Infantil, as práticas pedagógicas poderiam estar ainda se efetivar de modo ainda mais sofisticado.

Em acréscimo, Dornelas (2017) chama a atenção para o saber docente, ressaltando que esse saber não é constituído apenas da/na prática, mas em unidade com a teoria apropriada em sua formação inicial e continuada. Neste sentido, quando perguntamos à docente se ela trabalha com os gêneros orais e ela responde que não trabalha pensando nesse termo, surgiu em nós o questionamento sobre a necessária instrumentalização teórica do professor ao longo da sua formação profissional e pessoal. Akuri, Lima e Castro (2018) asseveram sobre a importância da professora conhecer o processo de desenvolvimento, assim como entender as especificidades da infância para que, de forma intencional, faça escolhas didáticos metodológicas.

Trata-se, nesse sentido, de conscientização da professora, a partir da apropriação de conhecimentos científicos basilares para o êxito de seu trabalho, o que envolve, por exemplo, refletir sobre como ocorre a criança aprende e se desenvolve. Esse processo de apropriação de conhecimentos científicos pode ampliar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica que visa à formação humana. Neste sentido, essa tomada de consciência também pode potencializar as possibilidades de práticas promotoras de desenvolvimento pleno das crianças.

Na entrevista com a professora, pareceu evidente que ela, com frequência, busca por formações continuadas que contribuam para sua prática pedagógica. Algumas oferecidas pela rede municipal de ensino, outras oferecidas pela faculdade de Educação da Universidade

Federal de Juiz de Fora ou pelo setor privado. Esta atitude da docente demonstra a necessidade da professora estar atento às discussões acerca da aprendizagem e desenvolvimento humano (seu e das crianças com as quais ela trabalha). Concordamos com Mello (2007) que a formação de professores torna-se possibilidade de conhecer as condições adequadas à aprendizagem infantil, evidenciando a ideia de uma formação de intelectuais capazes de compreender a função do processo educativo na humanização das crianças.

Em consonância com o exposto, destacamos no quadro abaixo, um trecho da resposta da professora sobre concepção de criança, de educação e prática pedagógica para refletir sobre a tomada de consciência em relação aos conceitos basilares para a Educação Básica. Neste trecho, ela relata como lida com o planejamento e a importância da formação para despertar o olhar crítico para a prática.

Quadro 2 – Formação e planejamento docente

1. Quais suas concepções de criança, de educação e prática pedagógica?

[...] Então com as formações que eu fui caindo um pouco em mim. De acordo com o que eu penso do que é ser criança é o planejamento que eu vou ter, é a estrutura da sala que eu vou ter, é o modo de estar ali agindo com eles que eu vou ter, entendeu? Então, foi com a formação da pós-graduação que eu comecei a pensar um pouco nisso. Nos últimos anos é que me deu esse plim, de que eu preciso saber, o que eu acredito de ser criança e isso vai me provocar o meu planejamento. Eu acredito que eles são realmente seres ali ativos, que precisam ter voz ali dentro da sala, que é o discurso da teoria e que a gente tem que trazer pra prática. É muito difícil, porque quando você tem lá o planejamento da alimentação, por exemplo. Então, a gente lê um livro dentro desse tema, e a criança começa a falar, falar, falar, falar e você fica naquilo, "ai não dei", mas as vezes aquele falar da criança ali, vai dar um desenrolar lá na frente gigantesco. A gente tem que estar se policiando, não ficar tão neurótico com relação ao planejamento. A gente fica, porque aquilo ali é o norteador nosso. Mas a gente não pode ficar tão refém, pra gente não se perder nas concepções que a gente tem que considera de raiz.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras

A professora destacou sobre tem refletido acerca do planejamento como elemento que orientar, mas sem engessar sua prática e obstaculizar as oportunidades das crianças falarem e, assim, poderem desenvolver a linguagem oral. Pela sua resposta, parece compreender a essencialidade do planejamento, pois ele é norteador, mas também demonstra que é preciso olhar a criança e as necessidades do momento. Pensar o planejamento na Educação Infantil é fundamental para as práticas humanizadoras e experiências intencionais, o que pode potencializar a tomada de consciência sobre seu fazer docente e acerca dos conhecimentos basilares sobre a linguagem oral.

Magalhães *et al* (2017) destacam que o planejamento é flexível, argumentando que, embora seja estruturado pela professora se efetiva em diálogo com o que emerge das situações vividas pelas crianças. Ainda nas palavras das autoras, fundamentadas em Leontiev (2004), as condições de vida e educação são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Com esta lógica, o planejamento torna-se uma das ações didáticas capazes de orientar intencionalmente a organização dessas condições, juntamente com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (MAGALHÃES *et al*, 2017). Em outros termos, o planejamento docente pode articular os conhecimentos basilares da Educação Básica com as necessidades das crianças em atividade, dialogando com as proposições dos documentos legais, das produções científicas e com a essência particular da turma de crianças.

A constituição do planejamento docente humanizador se faz na relação dialética dos conhecimentos apropriados pela professora e sua escuta sensível para o que as crianças já sabem e têm direito de saber e se apropriar. Neste sentido, o planejamento intencional e consciente busca planificar a criação de condições para o desenvolvimento da criança em sua integralidade. Essas articulações envolvem escolhas didático-pedagógicas que a docente na Educação Infantil articula em um planejamento que pode ser materializado em situações educativas que promovam o envolvimento ativo das crianças em propostas vividas na escola da infância.

Em vista dessas considerações, percebemos que a professora compreende a relação entre o que está no planejamento e o conhecimento que a criança traz da sua experiência. Quando a docente traz o exemplo da alimentação e questiona se o momento de fala da criança pode interromper o que foi planejado e justifica que as expressões orais infantis podem proporcionar novas aprendizagens, demonstra que entende essa relação defendida por Magalhães *et al* (2017).

Assim, defendemos a necessidade de reflexão do planejamento na construção de possibilidades de trabalho com os gêneros orais tendo como foco o desenvolvimento da linguagem oral, entendendo seu caráter flexível e seu valor no processo de tomada de consciência docente. Conforme afirma Saccomani (2018, p. 286):

o planejamento por si só não basta, mas deve se somar a defesa da especificidade da educação escolar e o papel do professor (o que inclui também sua formação inicial e continuada) na luta pela transformação da

sociedade. Com efeito, não se trata de pensar apenas no planejamento, mas na organização do trabalho pedagógico em sua totalidade.

Deste ponto de vista, a formação docente torna-se processo dialético com as experiências vivenciadas pela professora. Neste sentido, consideramos que uma prática pedagógica humanizadora se substancia na apropriação da cultura acumulada historicamente, o que envolve as ciências, a arte, a filosofia, por exemplo.

Libâneo (2004) propõe um olhar para a formação docente sob o aspecto da atividade, a partir das elaborações de Leontiev (2004). Entende que formação docente está imbricada com a atividade de aprendizagem, em que a professora ativamente aprende e apreende conhecimentos necessários ao êxito de seu trabalho.

Na visão do estudioso, o tornar-se professora é uma atividade de aprendizagem para a qual são necessárias capacidades e habilidades específicas para desenvolvê-la. Neste sentido, a professora pode aprimorar seu trabalho, conhecendo e apreendendo os instrumentos culturais desenvolvidos socialmente.

A docente, como exposto no quadro 2, também ressalta como a formação continuada foi fundamental para a reflexão da prática. Ela aponta como sua compreensão de criança direciona suas ações e que a participação nesses processos formativos foi fundamental para suas reflexões docentes. Como visto anteriormente, a professora busca participar de formações e reitera que a partir desses momentos começou a refletir sobre sua atuação docente.

Diante dessa fala e do seu interesse em participar de formações, percebemos a importância que a formação continuada tem no processo pedagógico. Gatti (2018) em entrevista à revista Pesquisa FAPESP, revela as implicações da formação docente no contexto da educação brasileira, ressaltando que a concepção de formação continuada pode ser caracterizada pelo aperfeiçoamento profissional e cultural do docente no decorrer da vida. A entrevistada reconhece as dificuldades dos professores em realizar os cursos ofertados, mas defende uma busca de aprofundamento dessa formação docente.

Gatti (2003) destaca que a formação continuada só deixará novos marcos referenciais para a vida e o trabalho do professor, quando considerar as condições de vida, a linguagem, as possibilidades de trocas e valores e as formas de representar o mundo do sujeito participante desses eventos, no caso o professor. Em outras palavras, é necessário que a formação

continuada seja dialógica e dialética, contemplando experiências de situações reais, provocando o profissional a refletir sua prática. De acordo com ela, trata-se de oportunidade interativa nas formações de professores, momento em que é fundamental o entrelaçamento das vivências dos professores e dos conhecimentos científicos propostos nestes contextos.

Nessa direção, compreendemos o papel fundamental da formação continuada para a reflexão da prática pedagógica e sua relevância no processo em que a professora se apropria de conhecimentos basilares capazes de subsidiar científica e solidamente seu fazer docente. Com este exercício dialético pode ser possível planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas intencionalmente projetadas para a humanização na Educação Infantil.

No conjunto dessas discussões, argumentamos a essencialidade de uma concepção de criança como sujeito de direitos e com a perspectiva de que assuma lugar ativo nas relações humanas vividas na escola. Como destacado pela professora regente, a concepção de criança direciona sua prática. Ponderamos que a professora pode tomar consciência cada vez mais alargada sobre suas concepções, contribuindo para revisões contínuas sua prática fundamentada em um planejamento pautado na criança e em seu desenvolvimento. Com possibilidades de reflexões por meio de seus estudos e práticas, a professora pode organizar tempos, espaços, materiais e situações com base nas necessidades da turma, buscando ampliá-las. Isso é possível a partir da composição de um planejamento que considere o desenvolvimento da linguagem oral por meio dos gêneros.

Em harmonia com essas considerações, salientamos que as percepções da professora acerca dos gêneros orais com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral são essenciais para que a mesma promova situações de aprendizagem motivadoras de humanização. Nesse contexto, destacamos outro excerto da entrevista em que perguntamos para a professora sobre sua percepção em relação aos gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral; e o papel da professora de criança pequena.

Quadro 3 – Gêneros orais e desenvolvimento da linguagem oral

Pesquisadora: Para você, o trabalho com gêneros orais contribui para o desenvolvimento da linguagem oral? De que maneira?

Professora: Total, muito pra essa..., pra criança se expressar, sentimentos, situações corriqueiras do dia a dia dela, e também na questão cognitiva, porque quando a criança tem uma linguagem bem clara, ela consegue raciocinar e expressar começo, meio e fim, de determinado assunto que ela está ali dizendo cognitivamente, isso tudo vai estimulando, a ela depois colocar isso num papel. Se expressar por meio de desenhos, ou seja, lá a forma que se pedir.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual é o papel/função da professora para o desenvolvimento linguagem oral?

Professora: Ele tem um papel fundamental. Ele tem que criar estratégias na sala de aula pra que a criança se coloque, se expresse. Está atento pra não está sempre convocando os mesmos a falar, participar. Estimular aqueles que são mais tímidos e inibidos. Pensar isso muito no planejamento.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras

Do relato da professora, inferimos sua compreensão sobre a relação entre os gêneros orais e as situações sociais comunicativas. Ela relaciona o desenvolvimento de capacidades linguísticas fundamentais para o ser humano e os gêneros orais. Em sua fala, aponta que o trabalho com os gêneros promove a expressividade das crianças, porque elas aprendem a agir nas diferentes situações comunicativas do dia a dia.

Em consonância com Vigotski (2010), Bakhtin/ Volochínov⁷ (2006) explicita que, a partir dos relacionamentos por meio da linguagem oral, somos inseridos no fluxo da comunicação verbal. Para o autor, essa comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora de situações sociais concretas. “Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 126). As relações sociais efetivadas por meio dos gêneros orais possuem toda uma estrutura linguística influenciada tanto pelo contexto interior que o indivíduo possui, quanto pelo conteúdo exterior.

Ainda nas palavras da professora durante a entrevista, percebemos sua compreensão em torno do desenvolvimento da linguagem oral relacionada às funções psíquicas quando aponta a “*questão cognitiva, porque quando a criança tem uma linguagem bem clara, ela consegue raciocinar e expressar começo, meio e fim*”. Posto isto, ratificamos que o desenvolvimento da linguagem oral é social, primeiro acontece no coletivo para depois ser individual, caracterizando como um processo interno que tem origem externa, nas relações sociais. Neste sentido, amparados na perspectiva de Vigotski (2018a), ressaltamos a relação entre o pensamento e a linguagem oral. Em outro escrito Vigotski (2001) endossa que tanto pensamento como linguagem são chaves para a compreensão da consciência humana e o significado da palavra se constitui elemento fundamental para essa compreensão. A palavra é a unidade do pensamento e da linguagem.

⁷ Devido a contradições na autoria do livro Marxismo e filosofia da linguagem, adotamos nesse artigo a autoria partilhada. Arena, D. e Arena, A (2018) apresentam uma discussão sobre a autoria desse livro, analisando diferentes traduções adotadas no Brasil, estimulando o debate a respeito da autoria.

O desenvolvimento da linguagem oral na criança é um processo que surge desde o nascimento com a linguagem pré-verbal, partindo para uma etapa transitória, a linguagem autônoma. Seguidamente constitui-se a linguagem verbal, em que há a união entre o pensamento e a linguagem. A criança na etapa pré-escolar está na fase da linguagem egocêntrica, é uma etapa de transição do externo para o interno, permitindo a criança organizar o pensamento regulando suas ações com o uso da linguagem oral. Essa etapa é transitória e precede a etapa da linguagem interna.

Assim, para Vigotski (2001), esse processo de internalização da linguagem oral ocorre por meio das relações que a criança tem com o meio e com os sujeitos ao seu redor nas diferentes situações comunicativas. Gradativamente, esse processo de desenvolvimento vai sendo internalizado, proporcionando à criança a organização do pensamento para depois retomar no plano do social com suas ressignificações. Com este entendimento, percebemos a relevância de compreender o papel dos gêneros nesse processo, pois, como detalha a docente, os gêneros contribuem em sua totalidade para o desenvolvimento da linguagem oral.

Outro elemento da relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e os gêneros apontado pela professora revela o aspecto da unidade defendida pela Teoria Histórico-Cultural. Quando a docente afirma que *“isso tudo vai estimulando, a ela depois colocar isso num papel. Se expressar por meio de desenhos, ou seja, lá a forma que se pedir.”*, destaca que uma determinada função antecede e prepara outras.

Sacomani (2018), sintetiza que o desenvolvimento infantil possui um caráter interfuncional, impossibilitando o olhar isolado para cada função psíquica. Dessa forma, análises sobre o desenvolvimento da linguagem oral exigem reflexões acerca do vínculo com outras funções psíquicas e com o papel da professora.

De acordo com o excerto da entrevista, apresentada no quadro 3, nesse processo, a função da professora é criar estratégias para que a atividade da criança se concretize, atentando-se para a diversidade de sujeitos presentes no contexto escolar. Diante disso, afirma-se o papel do adulto como agente intencional na proposição de situações educativas favoráveis para o desenvolvimento, atuando como sujeito mais experiente nas relações sociais. Em vista disso, Castro e Lima (2012, p. 128) salientam que:

A escola da infância desempenha, pois, um papel único na formação da humanidade das crianças, ao organizar situações, tempos, espaços,
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1,e-382, 2022.

atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Do ponto de vista histórico-cultural, essas aprendizagens acontecem em lugar constituído e planejado para o acesso aos conhecimentos culturalmente elaborados, os quais provocam a apropriação e o uso de novas formas de pensamento, comportamento e relação com o mundo. Nesse espaço, o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização.

Nessa direção, retomamos a concepção de aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural para subsidiarmos a discussão sobre esse papel docente apontado pela professora como aquele que está atento aos diferentes níveis de desenvolvimento. Mello (2015) enfatiza que, da ótica dessa perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é motor para o desenvolvimento, porque o conduz e impulsiona.

Na fala da docente, o trabalho com a linguagem oral está registrado no planejamento. Diante disso, sinalizamos a essencialidade de se pensar um currículo em que a criança é vista como um sujeito ativo e as práticas educativas se dirijam à humanização. Em acréscimo, Akuri, Lima e Castro (2018) asseveram sobre a composição de um currículo voltado para o desenvolvimento integral da criança, o que vai se refletir no planejamento e vivências diários na Educação Infantil:

Somente a partir da clara compreensão de uma teoria pedagógica que embase sua prática – o que depende de sólida formação inicial e de um programa articulado de formação continuada – é que o professor poderá fazer a defesa de suas escolhas e propostas, orientando o currículo para as ações indissociáveis de cuidar e de educar, a participação ativa das crianças em diferentes atividades e a interação delas com seus companheiros de infância e com adultos na apropriação da herança cultural da humanidade. Essa orientação curricular intencionalmente engendrada com vistas ao máximo desenvolvimento humano das crianças poderá oferecer condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas a patamares cada vez superiores e mais complexos, o que permitirá outras apropriações, ainda mais elaboradas, num permanente processo de humanização. (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018, p. 17).

Com essas considerações defendemos um fazer docente pautado nos conhecimentos sobre especificidades das crianças e da infância, efetivando-se em práticas pedagógicas intencionalmente promotoras de aprendizagens e desenvolvimento humano. Esse processo potencialmente humanizador é planejado, realizado e avaliado pela professora e qualificado

por meio de tomadas de consciência a partir de estudos e apropriações de conhecimentos científicos.

Pelo exposto, por meio de percepções da professora regente da turma investigada, buscamos tecer reflexões acerca da prática pedagógica sob o olhar do desenvolvimento da linguagem oral e dos gêneros orais. Esse olhar docente contribuiu para discussões sobre aspectos da formação docente, pautada em práticas humanizadoras expressadas em escolhas curriculares e metodológicas voltadas à promoção do desenvolvimento da linguagem oral e de outras qualidades humanas no contexto da Educação Infantil.

Considerações finais

Neste artigo, nosso objetivo foi compreender implicações do trabalho docente no desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. Ancoradas na ótica Teoria Histórico-Cultural, buscamos dialogar sobre os aspectos sociais e culturais da formação humana, com atenção particular ao desenvolvimento da linguagem oral a partir das percepções de uma professora da Educação Infantil.

Com base em aspectos dos resultados da pesquisa de mestrado, argumentamos sobre elementos inerentes à formação docente e ao papel da professora de criança pequena, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral por meio dos gêneros orais na Educação Infantil. Nessa tessitura, apresentamos as implicações docente no desenvolvimento da criança nesta etapa da Educação Básica, ressaltando o planejamento, a formação continuada e a tomada de consciência da professora acerca de quem é a criança, que lugar ela assume nas relações humanas vividas na escola e como aprende e se desenvolve.

Diante do exposto, nos limites deste artigo, afirmamos que o bom ensino pauta-se em práticas educativas intencionais que incidam nas potencialidades de desenvolvimento humano ao longo da vida. Com esta defesa, a formação docente compõe-se e se sofisticava continuamente, iniciando-se no processo de graduação denominado como formação inicial. Esse processo de formação profissional constitui as bases teórico-científicas essenciais à plenitude do trabalho docente, envolvendo ações de planejamento fundamentada nas

especificidades da atuação docente, e de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos anos iniciais da infância.

Referências

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; LIMA, Elieuz Aparecida de; CASTRO, Rosane Michelli de. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da teoria histórico-cultural: questões e reflexões. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 15-27, nov. 2018.
- ARENA, Dagoberto Buim.; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Palavras e seus sentidos em traduções de Marxismo e filosofia da linguagem. **Revista Todas as letras** (MACKENZIE. Online), v. 20, p. 223 - 235, 2018. Disponível em:
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9395> Acesso em: 05 de jan. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuz Aparecida de. Didática para a Educação Infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.121-142, jan./abril, 2012.
- DORNELAS, Daniela Fernandes Lopes. **Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de educação infantil**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, maio 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. Disponível em:
<https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 28 de fev. 2021.
- LEONTIEV. Alexis. Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, p. 103-117, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n.24, p. 113-147, 2004.

MAGALHÃES, Cassiana. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões, SILVA, Greice Ferreira da. MELLO, Suely Amaral. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento da infância. In: Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 219-230.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da pequena infância. **Revista Cadernos da Educação**, n. 50, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul., 2007.

MELLO, Suely Amaral. A Escola da Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1.ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único, p. 135-155.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. – 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: novembro/2021.

Aprovado em: janeiro/2022.