

# **ESPAÇOS PARA BRINCAR: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORE(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Elieuz Aparecida de LIMA (FFC-Unesp/Marília-SP)**  
**Rosane Michelli de CASTRO (FFC-Unesp/Marília-SP)**  
**Amanda VALIENGO (FFC-Unesp/Marília-SP)**  
**Aline Escobar Magalhães RIBEIRO (FFC-Unesp/Marília-SP)**

Eixo Temático:  
Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

Agência Financiadora:  
Pró Reitoria de Graduação da Unesp

## **Introdução**

A compreensão de espaços para brincadeiras na educação infantil como potencializadores de atividades lúdicas das crianças e, conseqüentemente, de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento cultural na infância nos provoca diferentes questionamentos e nos desafia a discutir, em particular, sobre o papel e o lugar da brincadeira na rotina educativa em instituições dedicadas às crianças pequenas. Impulsiona-nos, sobretudo, a refletir sobre a formação inicial e em serviço de professore(a)s da educação infantil e os impactos dessa formação, organizada de maneira intencional e sistematizada, para superação de conceitos e práticas esvaziadas de atividades fundamentais à formação humana plena das crianças no dia a dia das instituições educativas.

As ações realizadas no Projeto de Pesquisa e Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas”, concluído junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Marília – SP, buscaram a organização, desenvolvimento e avaliação de um trabalho de formação de professore(a)s com essa perspectiva, a partir de discussões de dados coletados sobre concepções de brincadeira e do papel do(a) professor(a) em situações lúdicas, considerando questionários aplicados às professoras<sup>1</sup> parceiras da pesquisa e observações da prática pedagógica por elas organizadas e desenvolvidas, em encontros de estudos coletivos com essas profissionais.

O objetivo da nossa pesquisa dirigiu-se ao desenvolvimento de estratégias de formação em serviço das professoras parceiras da pesquisa,

de alunas do Curso de Graduação de Pedagogia da FFC, Unesp, Marília (SP), e da professora coordenadora da pesquisa e das pesquisadoras colaboradoras da investigação.

Baseada em estudos teóricos e práticos, a pesquisa envolveu reflexões advindas da perspectiva histórico-cultural de educação e outras leituras de teóricos militantes de uma Pedagogia da/para a Infância. Além dessa constituição teórica, realizamos também investigação de campo em uma escola municipal de educação infantil do interior paulista.

Iniciamos nossas reflexões apresentando fundamentos teóricos apropriados nos encontros e estudos com o grupo de trabalho (coordenadora da investigação, colaboradoras, professoras parceiras da pesquisa e alunas bolsistas). Seguidamente, explicitamos percursos e resultados da pesquisa desenvolvida.

### **O Papel e o Lugar da Brincadeira na Educação Infantil**

Será que temos conseguido incorporar a brincadeira como experiência de cultura nas nossas práticas pedagógicas? Ou o brincar tem se restringido a uma atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento? [...] Será que esses espaços e tempos institucionais têm garantido às crianças a possibilidade de imaginar, fantasiar, criar [...] e construir suas culturas próprias? Como podemos redimensionar nossas ações e a forma como organizamos o trabalho pedagógico nessa perspectiva? (BORBA, 2009, p. 76).

Esses questionamentos nos incentivam a repensar o papel docente em instituições coletivas de educação infantil no que se refere à promoção de situações lúdicas apoiadas em intervenções pedagógicas consideradas potencializadoras no interior de creches e pré-escolas. Impulsionam a reflexões sobre os lugares, tempos, materiais e situações por meio dos quais as crianças possam cotidianamente estabelecer laços de comunicação, vivências promotoras do uso da imaginação a partir das experiências lúdicas realizadas nas brincadeiras, em especial no faz de conta ou brincadeira de papéis sociais.

Em seus estudos sobre o papel da brincadeira na infância, Vigotski (2009, p. 16-17) contribui para aprofundarmos essas proposições:

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 menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; [...] todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que

viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. [...] A brincadeira da criança [...] é uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Extraídas do livro *Imaginação e Criação na Infância*, do estudioso russo Vigotski (2009), essas assertivas, escritas há quase um século, continuam atuais e significativas para reafirmação do papel único e profícuo da brincadeira no desenvolvimento humano das crianças. Contribuem para novas significações de ideias ainda bastante comuns a muitos de nós, professore(a)s e outros adultos envolvidos na educação coletiva da criança pequena, de que a brincadeira não signifique coisa séria ou que espaço-tempo para brincar não exija organização intencional dos trabalhos educativos, caracterizando, não ocasionalmente, ações pedagógicas amadoras, substitutivas da atividade docente profissional e mediadora. Nas palavras do estudioso russo, cujos trabalhos fundamentam-se no materialismo histórico-dialético, a brincadeira é atividade por meio da qual a criança aprende a imaginar, criar, reelaborando suas experiências e aprendizados, constituindo-se cada vez mais humana.

Essas afirmativas partem do pressuposto que o desenvolvimento humano resulta de aprendizagens realizadas no seio de relações sociais, por meio de atividades específicas dos homens e promotoras da formação, ativação e aperfeiçoamento de capacidades, aptidões e habilidades típicas do gênero humano.

Advindas da Psicologia Histórico-Cultural, essas ideias têm implicações para a educação, em particular para a educação infantil. Assumir fundamentos tais como o homem não nasce homem, mas se torna homem a partir de condições concretas de vida, atividade e educação, e que as qualidades humanas são externas a elas no seu nascimento e constituem a sua herança social, retira da herança genética o peso que ela não tem (BARROCO, 2008). Embora consideremos o aparato biológico como essencial para a constituição humana, ele não determina as possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento cultural da pessoa.

Trata-se da formação das qualidades humanas por meio da relação do homem (adulto ou criança) com outros homens, em situações de atividade.

A educação sistematizada pode provocar aprendizagens promotoras de desenvolvimento, expressando e concretizando ações colaborativas entre a criança e o(a) professor(a) e entre as crianças (LIMA, 2005). Para Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), essas ações colaborativas constituem o processo de apropriação de conhecimentos, inicialmente no nível interpessoal (entre pessoas) e, depois, na realização das ações no nível mental, intrapessoal.

As reflexões sobre a infância como um período da vida essencial para o desenvolvimento cultural pleno da criança e para os próximos anos da escolaridade formal possibilitam revisitações à prática escolar tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Neste período, há marcante mudança de atividade principal: aquela atividade orientadora de mudanças centrais em todo o desenvolvimento do indivíduo. Essa mudança é caracterizada pela apropriação de atividades tais como a comunicação emocional, a atividade objetual, a brincadeira de faz de conta – atividade principal da criança entre os três e os seis anos – e o estudo motivador de revoluções no desenvolvimento humano, a partir dos sete anos.

Segundo Mukhina (1996), algumas atividades são consideradas principais ao longo da vida desde o nascimento até aproximadamente os quatorze anos: **comunicação-emocional**, a relação da criança com o adulto; **atividade objetual**, por meio da observação do adulto, a criança manipula os objetos de forma mais autônoma; **brincadeira de faz de conta**, a criança imita o adulto e representa simbolicamente o que ainda não pode fazer e **estudo**.

A mudança de uma atividade para outra, tal como a passagem da brincadeira de faz de conta para o estudo, só ocorrerá caso haja apropriação de novos motivos orientadores de nova atividade (LEONTIEV, 1988).

De acordo com Leontiev (1988), a idade da criança não determina o conteúdo de cada um desses momentos de desenvolvimento, mas, sobretudo, seu conteúdo depende de mudança das condições históricas-sociais.

No entanto, infelizmente, essas compreensões não orientam as práticas pedagógicas de um modo geral para que haja a criação de novos motivos de conhecimento nas crianças, haja vista as poucas integrações existentes entre a educação infantil e o ensino fundamental, principalmente no que se refere às transições de atividades principais (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008).

Vivemos numa sociedade paradoxal na qual ao mesmo tempo em que

à infância promulgam direitos específicos (BRASIL, 1988; 1990; 1996), há uma diminuição deste período ao prepararmos cada vez mais cedo a criança para o mundo adulto e sistematizarmos mais cedo um trabalho mecânico com a leitura e a escrita.

Com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), as crianças permanecerão menos tempo na educação infantil, uma vez que ingressarão mais cedo no ensino fundamental com a ampliação deste nível escolar para nove anos. Há estudos (PASQUALINI, 2006; VALIENGO, 2008) que denunciam os impactos dessa Lei para a diminuição da infância e, em consequência, também do tempo para o desenvolvimento harmônico infantil, considerando os seus direitos fundamentais, necessidades típicas e atividades principais.

Um dos desafios atuais da educação das crianças entre os primeiros meses e os dez/quatorze anos é a ressignificação do lugar ocupado pela brincadeira na rotina nas escolas infantis e, por conseguinte, o papel dessa atividade para o desenvolvimento humana na infância. Reafirmamos, assim, o papel do(a) professor(a) como agente intencional cujas ações devem mirar:

[...] uma prática educativa de identificar, superar desafios e de projetar uma condição humana em que homens, mulheres e crianças, seja qual for sua etnia, condição física ou intelectual, não sejam reprodutores da miséria, mas constituam-se como pertencentes à humanidade, porém, com condições plenas de vida. (CHAVES, 2008, p. 76).

Esse profissional atua como motivador intelectual, sobretudo, no que se refere às tarefas didáticas tais como o planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação de experiências pedagógicas capazes de motivarem aprendizagens em cada momento específico da infância. Esse planejamento exige envolvimento, compromisso, reflexões, atuações intencionais e estudos contínuos dos professor(a)s envolvido(a)s nesses momentos da infância, com foco nas possíveis articulações entre esses momentos e, também, de maneira vinculada à constituição de propostas pedagógicas orientadoras dessas aproximações tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Em pesquisa recente, Valiengo (2008) aponta a existência de poucas intervenções das políticas públicas para a atuação profissional e modificações necessárias em relação às formas de planejamento do espaço, tempo, materiais e atividades, principalmente no ensino fundamental, com a ampliação desse nível de ensino para nove anos e, conseqüentemente, com a entrada de crianças pequenas já no primeiro ano do ensino fundamental.

Em meio a este quadro histórico e social vivenciado atualmente, tornam-se prementes e desafiadoras questões sobre as mudanças necessárias para recebimento da criança mais cedo no ensino fundamental e, com isso, atentando-se para as articulações entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, considerando cada momento com suas particularidades.

Pelo exposto até aqui, cada pessoa se desenvolve a partir de seus aprendizados, por meio das vivências realizadas e mediadas por outrem. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 50, grifos no original):

O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsiona esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. **O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.**

Qual o significado dessa ideia para esta discussão? Um dos significados se refere à escola de educação infantil como espaço motivador da atividade e conseqüentemente de aprendizados e de desenvolvimento infantil. Nesse espaço, o professor assumiria um papel mediador nas atividades vivenciadas na escola da infância.

A criança aprende mediante qualquer “atividade”? “Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68). Leontiev (1988) aponta a motivação sempre permeada pelas emoções, e pode ou não ser de conhecimento do indivíduo, mas precisa existir, se não, não há atividade.

Essas motivações podem ser apenas compreensíveis ou realmente eficazes. Se forem apenas compreensíveis, o objetivo – aquilo que a criança deseja alcançar – não corresponde com o motivo – o que levou a criança a realizar tal atividade. Por outro lado, se a motivação for eficaz, o objetivo corresponde com o motivo.

Isso significa que tanto na educação infantil como no ensino fundamental se faz necessário propor atividades em que o motivo seja realmente eficaz, para tanto a criança precisa ser ativa, compreender o que faz e para que faz. Nesse processo de criação de novos motivos e necessidades na criança, o(a) professor(a) é mediador(a) intencionalmente dirigido(a) a essa criação.

Outro ponto a ser contemplado nesta discussão é de que não basta a mudança de nível de ensino da educação infantil para o ensino fundamental para que haja a mudança de atividade principal, nem tampouco vale “adiantar” a mudança de atividade principal, ou seja, não é porque a criança está no ensino fundamental que não possa e precise mais brincar. De modo geral, a brincadeira parece vista com menos privilégio do que o estudo, pelo entendimento de que há nele maior caráter de seriedade.

No jogo de faz de conta, a criança representa aquilo que ainda não pode fazer sozinha. Esta é uma forma de conhecer as relações sociais, de relacionamento com outras crianças, desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, tais como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação e, ao mesmo tempo, como ressalta Mukhina (1996), a criança aprende, na sua atividade lúdica, especialmente, no jogo, a manusear o substituto do objeto, conferindo a ele um novo nome de acordo com o jogo e manuseando-o de acordo com essa nova nomenclatura. Esse objeto substituto transforma-se em suporte para as ações mentais. No manuseio dos objetos substitutos, “[...] a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias [...]” (MUKHINA, 1996, p. 165).

O faz de conta fundamenta-se nas relações estabelecidas pelas pessoas em determinadas situações temporais e sociais, e nas condições de vida da criança, sendo demonstrativos das relações humanas interpretadas pela criança (VIGOTSKI, 2009). A unidade básica do jogo infantil se constitui no papel assumido pela criança e as ações pertinentes à interpretação desses papéis.

Segundo Elkonin (1987), a brincadeira passa por quatro níveis até chegar a seu apogeu que se constitui na representação da relação entre as pessoas. No primeiro nível, a criança imita repetidas vezes as ações dos adultos com os objetos, independente da ordem das ações. Nesse processo, as regras não são definidas, não há utilização dos papéis, nem o uso do nome substituto dos objetos na brincadeira. No segundo nível, as características apresentadas pelas crianças são parecidas, mas as ações com o objeto passam a ser realizadas pela criança na ordem determinada socialmente.

A seguir, a interpretação do papel passa a ser central e a ocorrer de forma clara e precisa e, por último, ocorre o apogeu do conteúdo principal do

jogo que se traduz pela representação da relação travada entre as pessoas. Nesse momento, as regras são bem definidas e sua infração é impossível.

Para que a brincadeira chegue ao seu auge e cumpra seu papel no desenvolvimento humano é necessária a intencionalidade do(a) professor(a) que é responsável pela inserção, nos momentos escolares, desta e de outras atividades, pois além das principais outras devem fazer parte da rotina escolar.

Assim como o jogo, as atividades produtivas, tais como pintura, modelagem, recorte colagem, desenho, dentre outras, são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Elas são importantes como formas de expressão dos sentimentos, vontade e sensações infantis. Requerem um planejamento de ações, processo e produto final. Com isso, mesmo antes da criança escrever convencionalmente, quando realiza atividades produtivas se “prepara” para a aquisição da linguagem escrita.

Dessa forma, tanto as atividades produtivas como a brincadeira são essenciais ao desenvolvimento infantil e devem ser levadas a sério e motivadas pelo(a) professor(a) que poderá, no conjunto de suas ações pedagógicas, potencializar a criação de novas necessidades infantis, dentre elas o desejo de estudar.

No final da educação infantil e início do ensino fundamental, com as condições materiais e concretas de vida e de educação, a criança passa a ter motivações cognitivas decorrentes da sua situação – maior autonomia, relacionamento com os outros de forma mais convencional do ponto de vista do adulto, cobrança do outro em relação ao conhecimento da leitura e da escrita – a brincadeira passa ao segundo plano e o estudo, mediante as intervenções do(a) professor(a) passa a ser a atividade principal.

Para a criação dessa nova atividade principal, o estudo, assim como para qualquer outra, a intervenção docente é fundamental como criadora de novas motivações que sejam realmente eficazes. Com essa intenção, o(a) professor(a) proporciona momentos de contato da criança com a leitura e escrita contextualizadas socialmente. Alguns exemplos são: rodas de leitura, contação de histórias, escritas em contextos sociais determinados, em que a criança sabe o que escreve, para quem, para que, com quais objetivos formam algumas necessidades para o início do trabalho com a linguagem escrita e conseqüentemente com o estudo (LIMA, 2005).

Tendo como fundamento esses princípios teóricos, com implicações decisivas para ações pedagógicas intencionalmente voltadas à formação de



um novo homem, numa nova escola, mediante um bom ensino (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988; BARROCO, 2008), apresentamos, na seqüência, os percursos e resultados da pesquisa ora partilhada.

### **Percursos Metodológicos e Resultados**

Os procedimentos metodológicos envolveram seis etapas investigativas. A primeira etapa referiu-se à consulta a fontes de informação para coleta de dados necessária à revisão bibliográfica sobre brincadeira, brinquedos e brinquedoteca. Na seqüência da validação do roteiro do questionário piloto, houve aplicação do primeiro questionário às seis professoras participantes desta pesquisa.

A terceira etapa envolveu observação, fotografia e registro por escrito em diário de campo de situações da prática pedagógica, relativas às brincadeiras propostas pelas professoras parceiras.

Para a quarta etapa, realizamos encontros coletivos<sup>ii</sup> com essas profissionais acerca das observações e fotografias de situações de suas práticas pedagógicas, bem como de concepções apresentadas nos questionários aplicados, com análises a partir de fundamentação teórica conseguida em revisão bibliográfica.

Além disso, na quinta etapa, construímos uma brinquedoteca na escola com envolvimento das professoras participantes da pesquisa. Por último, aplicamos aos participantes da investigação, o segundo questionário, com o mesmo roteiro aplicado na segunda etapa da pesquisa.

Desse percurso metodológico destacamos alguns resultados.

Em primeiro lugar, evidenciamos, pesquisadoras e professoras parceiras da pesquisa, que a atividade da criança ou do(a) professor(a) não pode se caracterizar como qualquer fazer no âmbito da escola infantil. Trata-se de experiência mobilizadora do uso de capacidades mentais reorganizando-as em níveis cada vez mais sofisticados, na vivência em que o sujeito pode conciliar o objetivo a que quer chegar ao motivo que impulsiona suas ações. Particularmente, no trabalho pedagógico essa idéia tem uma implicação fundamental, desqualificando as tarefas estéreis e esvaziadas de sentido propostas pelo(a) professor(a) e realizadas pela criança, incapazes, de um modo geral, de motivarem aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo na infância; tampouco capazes de envolverem a criança e o adulto como sujeitos ativos, capazes de fazerem, serem e de se relacionarem como protagonistas de suas ações.

Enfatizamos a atividade humana como promotora de desenvolvimento cultural da pessoa, a partir de condições adequadas de vida e de educação. Para nós, essa ideia assumiu lugar orientador das nossas reflexões porque os dados coletados revelaram a presença de situações mediadoras de atividade colaborativa entre adultos e crianças e entre as crianças.

Consideramos que o envolvimento ativo da criança pode ser provocado a partir de situações de brincadeira (esta considerada a forma mediante a qual a criança melhor se relaciona com o mundo, apropriando-se da cultura e também produzindo uma cultura típica da infância), de atividades produtivas, plásticas, de movimento, de comunicação, dentre outras.

No entanto, a prática observada e as respostas das professoras parceiras do projeto ao questionário aplicado destacaram o papel secundarizado da brincadeira na rotina semanal das crianças de cinco anos; os lugares reservados para os brinquedos acessíveis somente a elas (e também muitas vezes inacessíveis também para elas). Além disso, retrataram o papel passivo da criança no interior da escola da infância e as atitudes e ações docentes possíveis de serem consideradas espontaneístas nos momentos de brincadeira, mesmo que as professoras investigadas sequer tivessem consciência disso. Um exemplo disso são práticas pedagógicas aparentemente fundamentadas na ideia de brincadeira como “coisa que não é séria” e, em virtude disso, sua secundarização na educação das crianças de cinco anos, e o privilégio de situações consideradas “sérias”, fundamentais e pedagógicas, tais como cópias de letras, palavras e números.

Essa compreensão de brincadeira desconsidera seu papel como atividade vital para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, ao lado de outras atividades também essenciais à formação plena e completa da criança pequena. Dentre essas atividades citamos o desenho, a pintura, a colagem, a dança, a música, os passeios, a pesquisa, a comunicação oral e escrita. De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, mediante a brincadeira, a criança tem a possibilidade de formar e ativar o uso de capacidades fundamentais ao seu processo de humanização.

Para exemplificar essa formação e ativação da capacidade de representação: ao fazer de conta que uma colher é um avião, ou assumir papéis sociais, a criança mobiliza o uso da função simbólica da consciência, essencial para a aprendizagem da escrita. Com essa compreensão, a secundarização do tempo, espaços, materiais para brincar na educação infantil pode causar prejuízos ao desenvolvimento pleno da criança, com

impactos decisivos para a plenitude das vivências na infância nos primeiros anos de vida e também para suas aprendizagens futuras.

Essas afirmações ratificam, portanto, a necessidade de um enfoque atento às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de sua importância no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão. Nesse sentido, tornam-se essenciais reflexões sobre a particularidade dos processos de ensino intencionais e conscientemente organizados na infância, particularmente no que se refere ao lugar ocupado pela atividade lúdica na rotina diária e semanal das escolas infantis.

Dos trabalhos realizados, uma conclusão possível é a emergência de situações e práticas que mirem a formação continuada de professore(a)s com articulação com as possibilidades de ação da Universidade, em especial nos âmbitos da pesquisa e da extensão universitária. Especialmente, em relação à educação infantil, esse trabalho formativo é marcado por desafios e perspectivas em busca de profissionalização docente e de superação de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido para os adultos e para as crianças.

## Referências

- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-78. (Coleção educação contemporânea)
- BARROCO, S. M. S. L.S.Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da educação, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental**, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. 2006.
- CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75-89.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE. M. (Org.). **La Psicología**

**Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pre-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

---

<sup>i</sup> As profissionais parceiras da pesquisa eram todas do sexo feminino. Em consideração a essa especificidade, quando nos referirmos a elas, grafaremos: professoras.

<sup>ii</sup> Este trabalho contou inicialmente com a participação de seis professoras. No percurso da investigação, uma delas foi transferida para outra escola e finalizamos as ações com cinco educadoras.