



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
o desafio de compreender o desenvolvimento integral das crianças na constituição de  
uma “Rede de Significações”**

Jaqueline Pasuch\*

Andréia Modanese\*\*

**RESUMO**

Neste artigo discutimos alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação (UNEMAT, 2015) que teve como objetivo constituir uma “Rede de Significações – RedSig” (M. C. ROSSETTI-FERREIRA; K. S. AMORIM; A. P. S. SILVA; A. M. A. CARVALHO) a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 3 a 4 anos de uma instituição da rede pública de Sinop/MT. A pesquisa evidenciou a dicotomia existente nos princípios educar/cuidar, as ações dos adultos que privilegiam os tempos rotineiros centrados nas necessidades adultas em detrimento a centralidade das crianças no processo pedagógico. As práticas pedagógicas vivenciadas com as crianças revelam a falta de investimentos e ações efetivas nesse campo por parte do poder público, assim como a definição de concepções de criança, infância e educação infantil articuladas às práticas pedagógicas embora apresente aspectos importantes deste momento de transição entre o assistencialismo e a educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Crianças. RedSig.

**1 INTRODUÇÃO**

O presente texto resulta da análise de alguns elementos da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada **Práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma**

---

\* Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: jaquep@terra.com.br.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: andreia.modanese@gmail.com.

**“Rede de Significações” na “Creche Ipê Branco”** (UNEMAT, 2015), a qual teve como objetivo analisar os significados das práticas pedagógicas no cotidiano vivido por uma turma de creche, em uma instituição da rede pública de educação infantil do município de Sinop/MT.

A questão central percorrida no estudo foi investigar se práticas pedagógicas eram planejadas e organizadas tendo em vista o objetivo de desenvolvimento integral das crianças, conforme indicam as legislações. Também destacou as concepções de criança, educação infantil e desenvolvimento infantil subjacentes às práticas pedagógicas e à política municipal de Educação Infantil.

No presente artigo destacaremos as implicações dessas concepções nas práticas pedagógicas vivenciadas com uma turma de crianças de 3 a 4 anos de idade matriculadas na educação infantil. Destacamos, da literatura estudada, que cada criança é um ser produtor e produto da sua história e da sua cultura, pois ela é parte de um processo histórico em desenvolvimento. Ao olharmos atentamente para as crianças podemos percebê-las em suas interações expressas em diferentes formas de linguagens e interações. Os olhares, os gestos, as atenções, os desejos, as experiências nos fornecem elementos daquilo que lhes é significativo. É a partir do nosso universo simbólico que criamos o mundo, pois o homem só percebe o que é o mundo através de sua imaginação, seus sentimentos e desejos. Acreditamos que através das interações vividas pelas crianças, os adultos podem auxiliá-las no desenvolvimento das dimensões cognitivas, físicas e afetivas, potencializando a sua constituição como sujeito histórico, cultural, ativo e criativo.

Em termos legais, a Constituição Federal do Brasil de 1988 inaugura a visão da “criança cidadã”, sujeito de direitos de nosso país e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, artigo 29, legitima a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com objetivo de desenvolver integralmente as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em complementação as ações da família e da comunidade.

O direito das crianças inclui uma educação infantil de qualidade e manifesta-se nas instituições que as respeitem como sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e culturas. Garantir a qualidade na educação infantil significa respeitar a dignidade e os direitos das crianças e proporcionar à elas condições para o seu desenvolvimento pleno, pois sabemos que em muitas instituições de educação infantil as crianças vivenciam a maior parte do tempo de suas infâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, aprovadas em dezembro de 2009, consideram que as propostas curriculares devem articular o

desenvolvimento pleno das crianças em todas as ações cotidianas das instituições de educação infantil. Assim, entende-se por currículo na educação infantil o conjunto das práticas pedagógicas de maneira que os princípios de educar/cuidar realizem-se de maneira indissociável.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação infantil articular os conhecimentos e experiências significativas para as crianças em planejamentos das práticas cotidianas, pensadas coletivamente e sistematizadas nas propostas pedagógicas das instituições, acolhendo as diferenças entre as crianças, pois cada uma tem o seu ritmo, suas dúvidas, desejos, curiosidades e indagações a respeito do mundo. Fazendo a leitura do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, o professor de educação infantil poderá conhecer o mundo das crianças e proporcionar a elas ambientes, espaços, momentos, brinquedos e materiais para que as mesmas possam sentir, pegar, morder, cheirar, socializar e aprender por meio das diversas interações estabelecidas nesses momentos.

## **2 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA “REDE DE SIGNIFICAÇÕES”**

A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição pública de educação infantil pertencente à rede municipal de Sinop/MT, distante 505 Km da capital Cuiabá. A “Creche Ipê Branco” localiza-se em um dos bairros antigos da cidade, podendo ser considerada bem localizada em relação ao acesso e aos serviços prestados para atender a população infantil de 1 a 5 anos e 11 meses de idade. Os sujeitos da pesquisa foram: 21 crianças de 3 a 4 anos, matriculadas na “Turma Creche IV”; a professora e a técnica de desenvolvimento infantil (TDI) da referida turma; a coordenadora pedagógica; a diretora da instituição investigada; assim como, a coordenação municipal de educação infantil da SME<sup>1</sup>. A instituição funcionava em período integral, das 07h30min às 17 horas.

A RedSig propõe que o pesquisador seja “ferramenteiro”, onde ele constrói o seu kit de ferramentas e instrumentos para a produção de conhecimento, em busca de compreender a especificidade de seu objeto de investigação. Considera que a pessoa humana “é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage” (ROSSETTI-

---

<sup>1</sup> Conforme orientações do Comitê de Ética (Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012), foram respeitados o sigilo e privacidade dos nomes reais, ou seja, os participantes da pesquisa serão identificados com nomes fictícios e a professora, coordenadora pedagógica, diretora e coordenadora municipal da educação infantil serão denominadas como “professoras” e não na função que exercem para manter o sigilo das mesmas no momento das análises e relatos das entrevistas semiestruturadas, assim como o nome da instituição.

FERREIRA et al., 2004, p. 26) e o pesquisador precisa estar atento a esta multiplicidade de ações que irão ser consideradas durante o processo de investigação.

De acordo com o contexto social em que a criança está inserida o local que ela vivencia as suas experiências representa recursos e instrumentos para o seu desenvolvimento. Através das relações que a criança estabelece com as pessoas com as quais convive, ela se constitui como sujeito histórico-cultural. Alguns aspectos se tornaram importantes na discussão do nosso objeto de estudo, tais como: o processo de significação, os contextos e a “Matriz Sócio-Histórica”.

O processo de significação é de fundamental importância para compreendermos as interações e o desenvolvimento humano, envolvendo a construção de sentidos e significados. Segundo Vigotski (1995, p. 104), “o significado das palavras é um fenômeno”, tanto de pensamento como de linguagens, “é uma união da palavra e do pensamento” e, ao longo da vida do ser humano, ele vai se modificando e se constituindo com o seu modo de ser, agir, pensar, e significar, destacando as características do signo como um instrumento mediador deste processo.

A partir das contribuições de Bakhtin, pensar e repensar a ação do adulto/educador, da criança/educando e da escola, implica um trabalho coletivo do grupo, de organizar os contextos, considerando as pessoas que dele participam e as interações que nele acontecem, a verdade não está dentro de uma única pessoa, mas emaranhada no processo de “interação dialógica” que acontece coletivamente através das relações estabelecidas com outras pessoas, significa portanto, conceber um mundo de múltiplas vozes que partilham conosco o diálogo da vida. Conforme Algebaile (apud KRAMER; LEITE, 2011, p. 126):

As ideias de Bakhtin são impregnadas de vida. Vida, significando relações entre os sujeitos. Relação que propicia movimento com possibilidades de mudança. Relação estabelecida entre sujeitos diferentes com possibilidades de se conhecerem, se compreenderem e constituírem junto. Mais do que com as pessoas nos relacionamos com as suas histórias. O pensamento de Bakhtin dá sustentação à prática pedagógica que objetiva o reposicionamento da criança seja no contexto escolar seja no social.

Através dos estudos de Wallon, o desenvolvimento humano é geneticamente social, propondo que a criança seja desenvolvida integralmente, ou seja, os aspectos físicos, sociais, afetivos e intelectuais integram e articulam o sujeito como um todo. Desse modo, cabe ao adulto/educador proporcionar práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades das crianças, conforme a faixa etária, respeitando as singularidades de suas histórias e a diversidade de elementos culturais em que vivem. Para o autor, na interpretação de Maria da Graça Horn (2004, p. 16):

[...] a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais. Os exercícios da vida em sociedade se iniciam na família e ampliam-se quando a criança começa a frequentar a escola, a escolher os amigos, a ter a solidariedade do grupo, a enfrentar desavenças. De acordo com esse autor, o grupo social é indispensável à criança não somente para a sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade.

De cunho teórico e empírico a perspectiva da RedSig propõe a tessitura de uma “rede” de configuração semiótica, para que possamos compreender os elementos que estão emaranhados na teia do desenvolvimento humano, através de suas mútuas e contínuas transformações, sendo elas: físicas, cognitivas, culturais e sociais. De acordo com as autoras “o contexto em que a criança vive, o meio social, o espaço de experiência da pessoa representa assim um meio (instrumento, recurso) para o seu desenvolvimento” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

A RedSig propõe que se analise e apreenda como o processo de desenvolvimento humano ocorre nas diversas relações que as crianças estabelecem: criança/criança, criança/adulto, criança/professor e criança/escola. Os fenômenos de seu entorno, assim como a natureza dos quais ela participa, as inter-relações em diferentes aspectos e a inter-relação desses e de outros sistemas em diferentes espaços também devem ser apreendidos de modo a compreender as leis fundamentais que regem sua organização. Para Zilma Moraes de Oliveira (2011b, p. 22):

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólico, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo.

A complexidade da situação em que estão inseridos os sujeitos compreende a configuração dos diversos fatores que compõem a RedSig de determinado fenômeno, estes em contínua transformação. Ao pesquisador cabe a tarefa de apreender os processos de transformação de maneira situada e relacional, configurando uma rede de significados, tecida fio a fio.

No caso específico desta investigação, a vivência da criança no contexto escolar se dá na complexidade de elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais em que a criança está inserida configurados em uma “Matriz Sócio-Histórica”. Denomina-se essa

dialética através da inter-relação das crianças entre si, com os outros adultos, familiares, professores e demais profissionais como alguns dos elementos que a constituem.

A matriz sócio-histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos. A materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos. (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2004, p. 27).

Para compreendermos os diferentes elementos da “Matriz Sócio-Histórica” a RedSig propõe que se realize um mergulho na situação a ser investigada, ou seja, realizar uma observação diária no campo da pesquisa, no caso investigado na “Creche Ipê Branco”, onde olhamos atentamente cada uma das relações estabelecidas entre a criança, consigo mesma, com seus pares, com os adultos e com o mundo no qual estão inseridas, formando um contexto social, cultural, político e econômico, o qual possibilita a construção e estruturação dos significados e sentidos.

Com o objetivo de constituir um olhar sobre as práticas pedagógicas mobilizadoras do desenvolvimento das crianças de 3 a 4 anos de idade, realizamos observações cotidianas das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigativo, recortamos cenas vividas pelas crianças, as quais foram registradas em caderno de campo e também em imagens fotográficas. Posteriormente, os registros foram entrelaçados às respostas das entrevistas com as professoras e coordenadoras, bem como a análise de documentos como a Política Municipal de Educação Infantil e a Proposta Pedagógica.

Nesse sentido, através das vivências das crianças na instituição educacional e com seus professores/educadores, os relacionamentos entre as famílias e a instituição permitem construir de um olhar a respeito do desenvolvimento das crianças que não se desenvolvem sozinhas, mas sim no conjunto das relações com os outros com os quais convivem. Segundo Rossetti-Ferreira (et al., 2004, p.23), “o estudo do desenvolvimento humano só se torna possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações”.

Para compreender o contexto da “Creche Ipê Branco”, especificamente a “Turma Creche IV” este ambiente coletivo no qual as crianças estão inseridas e inserem as suas ações, precisamos destacar que neste meio social, físico e/ou natural elas se deparam com objetos, ações e emoções, dentre eles, o comportamento das crianças ou adultos com as quais se relacionam. Ou seja, a sua própria presença também é parte constitutiva deste meio, sendo

assim, a criança e o meio se constroem dialeticamente. Auxiliando a nossa compreensão sobre a definição de currículo para a educação infantil que são apresentadas pelas DCNEIs.

Currículo: conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEIs 2010, p. 12).

Esta maneira de conceber o currículo requer um projeto pedagógico centrado nas necessidades e curiosidades das crianças no ambiente escolar, convidando-as para trabalhar diante e acima de suas possibilidades, colocando-as em desafios onde elas podem ir sempre mais longe. Foi o que vivenciamos com o grupo investigado que sempre foi auxiliado pelas professoras nos momentos de necessidade, curiosidade e desejo de saber.

### **3 ENTRELAÇAMENTOS: práticas pedagógicas mobilizadoras do desenvolvimento infantil**

Apresentaremos um episódio vivido pelas crianças da turma investigada apresentando um dos momentos de realização de uma das várias atividades desenvolvidas pela professora com as crianças, destacando as práticas pedagógicas constituidoras do cotidiano da instituição. Entrelaçaremos alguns aspectos dos fios que compõem a RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) com elementos da “Relação com o saber” (CHARLOT, 2000), constituindo a “Rede de Significações” das práticas pedagógicas na especificidade da educação infantil. Para o autor, a “Relação com o saber” implica na relação que a criança elabora consigo mesma, com o mundo e com os outros, considerando que estes outros podem ser outras pessoas com as quais convive, objetos do mundo físico, social e natural, assim como elementos do imaginário pessoal. O que ela aprende pode ser compartilhado e representado com outras pessoas, formando um conjunto de significados, numa relação semiótica, ativa e temporal.

Por meio das brincadeiras realizadas com a turma investigada, percebemos que as crianças se apropriam do mundo e transformam suas ações, dando a ele múltiplos significados, provenientes de sua cultura. Um dos espaços mais utilizados pelas crianças em momentos de interações foi durante o “horário de parque”, denominado pelas professoras como “parque livre”, onde ficavam “livres” das intervenções dos adultos, podendo criar suas próprias brincadeiras, seja em grupos ou individuais. Este momento se concretiza como

“atividade livre”, as crianças interagem de várias maneiras, sem se preocupar com as regras dos adultos.

A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá de forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção autônoma, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (BARBOSA E HORN, apud CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.70).

Na organização de brincadeiras livres, as professoras demonstravam atenção em suas observações individuais, olhando cada criança, do que brincava e com quem, desenvolvendo através de suas práticas atividades que auxiliavam as crianças em alguma situação de dificuldade, assim como, nas atividades da rotina, nos horários destinados aos cuidados com a alimentação, banho e sono. Percebemos que as professoras tentavam mediar o grupo de maneira que todas fossem atendidas da melhor forma possível, dadas as condições de infraestrutura disponível e o número excessivo de crianças componentes da turma pesquisada. Destacamos a seguir o desenvolvimento de uma prática pedagógica e a apreensão dos diversos fios que compõem a RedSig com a finalidade de entrelaçarmos os sentidos e reflexões possíveis para o desenvolvimento de uma prática pensada e articulada com/para as crianças na educação infantil.

Uma das nossas atividades de pesquisa durante o período destinado às observações participantes foi acompanhar a professora Larissa em todos os momentos de seu trabalho na “Creche Ipê Branco”. Conforme descrito no DC do dia 17/02/2014, no momento de cumprimento de “hora atividade”, a professora pesquisou na internet atividades para trabalhar com as crianças. Ao visualizar uma fotografia que uma professora havia postado sobre a história dos “Três Porquinhos”, ficou interessada e abriu a matéria para ler a proposta daquela professora. Conforme a leitura ia sendo realizada, a professora demonstrava ainda mais o seu interesse e encantamento. Resolveu criar algo parecido para desenvolver com as crianças da “Creche IV”.

No dia seguinte, dia 18/02/2014, as 08h15min, a professora Larissa pediu para que as crianças se sentassem viradas para frente, local onde ficava a lousa, num formato de “escola clássica”, onde ela, de pé, era vista por todas as crianças que estavam sentadas em suas cadeiras enfileiradas, umas atrás das outras. Quando todas as crianças estavam organizadas a professora escreveu um cabeçalho na lousa, cuja escrita se repetiu em todos os dias das nossas observações. Em seguida, contou para as crianças a história dos “Três Porquinhos”, todas ficaram observando atentamente cada gesto e palavra da professora, demonstravam que

estavam encantadas com a maneira com que a professora contava a história e, certamente, com o seu enredo.

Kaercher (apud CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 81) afirma que:

[...] o ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimentos através do que os outros nos contam.

Dialogamos com a professora Larissa sobre a atividade de contar e ler histórias para crianças e ela afirmou seu prazer tanto de contar histórias como de criar atividades a partir do que as crianças consideram interessantes. A mesma relata: “- Eu gosto de contar histórias todos os dias, acho que ajuda a criança desenvolver sua imaginação, a criar novos personagens, ajuda também na socialização (DC, 18/02/2014)”. Em concordância com a literatura citada anteriormente, as histórias fazem parte da nossa vida e elas são passadas de geração à geração de diferentes formas e jeitos, umas emocionantes, tristes, de heróis, animais, e de alguma maneira são recriadas e reinterpretadas pelas crianças em seus enredos e na sua imaginação.

Ao observar as crianças entusiasmadas com a história dos **Três Porquinhos**, no dia seguinte (DC, 19/02/2014), a professora Larissa organizou, com o auxílio da diretora, um “cinema” dentro da sala de referência para que as crianças pudessem assistir ao filme dos **Três Porquinhos**. Antes de apagar as luzes a professora pediu para que as crianças organizassem as cadeiras em forma de um semicírculo para que todas pudessem assistir “sem ter problemas com o amigo”. Assim que todos estavam organizados a professora Laura desligou a luz e a diretora ligou o *Data Show* e começou o filme. Uma das crianças, a Sara, falou: - *Nossa estamos no cinema, que legal!*

Ao observar a reação das crianças no início do filme, percebemos que elas ficaram encantadas com os porquinhos trabalhando, cantando, dançando e fugindo do Lobo Mau. Algumas até repetiam as falas dos personagens, como: o Lobo: - *Abra esta porta porquinho se não vou assoprar e sua casa vai voar*; e a fala dos porquinhos: - *Não vou abrir, pode assoprar!*

Chamar a atenção da criança para as diferenças que a mesma história pode apresentar quando mudamos a forma como vamos contá-la – um filme, um livro, um programa na televisão – é trabalhar no sentido de ampliar o seus horizontes lingüísticos e de estimulá-la a ler as diversas linguagens com curiosidade e atenção (IDEM, 2001, p.86).

Ao final do filme, a professora Larissa conversou com as crianças referente à história que ela havia contado no dia anterior e sobre o filme que elas tinham acabado de assistir. Comentou que na versão da história que ela havia contado no dia anterior, o lobo tinha virado sopa no caldeirão de água quente, na casa de tijolos, e que no filme o lobo queimou o bumbum e saiu correndo e nunca mais ninguém o viu. Informou que há diferenças entre as mesmas histórias e que cada um pode criar a sua própria história. Ela perguntou quem gostaria de recontar a história da sua maneira. Duas crianças ergueram a mão, a professora chamou uma de cada vez para a frente e pediu para que contassem a sua história.

**Criança Sara (3a e 6m):** em pé, na frente de seus amigos começa a contar a história que tinham assistido.  
Os três porquinhos, Bolona, Bolinha e Bolota.  
Bolona fez uma casa de madeira.  
Bolinha fez uma casa de palha.  
Daí o Lobo apareceu e assoprou a casa do Bolinha, ela voou.  
Daí o Lobo apareceu e assoprou a casa do Bolona e ela caiu.  
Bolota protegeu eles na casa dele ... e... fim...  
Ah, mas o Lobo saiu correndo...  
(DC, 19/02/2014, das 08h00min – 09h25min)

Assim que Sara terminou de contar a história, a Criança Yuri (3a e 10m), foi até a frente dos colegas e professoras e começou a recontar a história a seu modo:

Era uma vez os três porquinhos.  
O Lobo mau quis entrar na casa dos porquinhos sem bater.  
Oh prof., não pode né entrar na casa do outro sem pedir, né?  
Isso é muito feio, né?  
A gente só pode entrar se alguém deixar...  
E ... fim...  
O Lobo não comeu os porquinhos, porque ele era amigo dos porquinhos...  
E ... só queria brincar de pega-pega.  
(DC, 19/02/2014, das 08h00min – 09h25min)

Com o adiantar da hora a professora Larissa interrompeu a atividade porque era “hora do banho”, mas explicou que as crianças que não haviam contado a história iriam continuar essa atividade em outro momento. Infelizmente, naquele dia a professora Larissa teve “hora atividade” no período da tarde e não pode continuar a atividade de recontar a história com as demais crianças. Porém, na sala dos professores a professora lembrou que uma turma tinha confeccionado as casinhas dos porquinhos para a feira do conhecimento que tinha ocorrido no ano de 2013 na instituição, então ela resolveu procurar para que pudesse levar na sala de referência e junto com as crianças brincar e interagir no dia seguinte. Em diálogo com a professora, ela nos relatou: - “Nossa, não pensei que as crianças iriam gostar tanto da história, penso que vou fazer com elas o painel dos aniversariantes, acho que vai ser legal” (DC,

19/02/2014). Durante, a tarde a professora ficou elaborando formas para representar os porquinhos no painel de aniversário. Após localizar as casinhas dos porquinhos, eles e o lobo, a professora, limpou e organizou para que pudesse levar para a sala de referência.

Conforme nossos registros no DC (dia 20/02/2014), a professora Larissa organizou a sala de referência para realizar uma atividade com as crianças, ela solicitou que as crianças colocassem as cadeiras em forma de semicírculo, na frente da sala, viradas para o fundo, e colocou sobre três mesas as casinhas dos porquinhos, os porquinhos confeccionados de garrafa pet e o Lobo Mau de pelúcia. Em seguida, a professora começou a contar a história, usando os fantoches e as casinhas para representar as cenas.

**Cena: “A professora Larissa contando a história dos Três Porquinhos”**

O nome da história é: - Os três porquinhos.

Era uma vez três porquinhos, Bolinha, Bolota e Bolão, que viviam com sua mamãe.

Um dia a mamãe deles falou que cada um teria que construir sua própria casa. Então, os três porquinhos foram construir a suas casas.

Bolinha construiu uma casa de palha, pois não gostava de trabalhar, ele queria só tocar a sua flauta e brincar.

Bolota construiu sua casinha um pouco mais resistente e fez de madeira, mas também como o seu irmão Bolinha, não gosta muito de trabalhar, ele gosta de muito de tocar seu violino e de dançar.

Bolão construiu sua casinha de tijolos, pois ele sim gostava de trabalhar.

Assim que os irmãos Bolinha e Bolota terminaram de construir suas casinhas, eles foram tirar sarro do irmão Bolão.

Mas Bolão não ligou, pois sabia que naquela floresta havia um Lobo Mau.

Seus irmãos foram brincar e tocar. Quando, de repente, apareceu o Lobo Mau e correu atrás do Bolinha e do Bolota, e cada um correu para a sua casinha.

O Lobo mau foi até a casinha de palha do Bolinha, ele bateu na porta, e falou:

- Abra essa porta porquinho?

E Bolinha respondeu: - não vou abrir.

Lobo mau: então eu vou assoprar e sua casa vai voar. Então o Lobo soprou e a casa do porquinho voou.

Bolinha saiu correndo para a casa de madeira do irmão Bolota.

O Lobo mau ao chegar à casa do Bolota ele bateu na porta e falou: abra essa porta porquinho.

Bolota e Bolinha: não vou abrir.

Lobo mau: então eu vou soprar e sua casa vai voar.

Então o Lobo soprou e soprou e a casa do porquinho voou.

Os dois irmãos Bolinha e Bolota saíram correndo para a casa de tijolos do irmão Bolão.

O Lobo mau, correu atrás dos dois porquinhos, e ao chegar na casa do Bolão ele bateu na porta: abra essa porta porquinho.

Bolinha, Bolota e Bolão falaram: - Não vou abrir.

Lobo mau: então eu vou soprar e sua casa vai voar.

Os porquinhos: - Pode assoprar que você não vai derrubar.

O Lobo soprou e soprou até ficar fininho, mas não derrubou a casa do porquinho, então o Lobo resolveu entrar pela chaminé, mas o que ele não sabia é que o porquinho Bolão estava fazendo um caldeirão de sopa, e o Lobo mau caiu com o bumbum dentro do caldeirão e queimou-se. Saiu correndo e nunca mais voltou. (DC, 20/02/2014, 8h15min).

Ao ver a encenação da professora as crianças começaram a rir, porque o Lobo Mau tinha queimado o bumbum. Elas ficaram encantadas ao ver as casinhas, o Lobo Mau de

pelúcia, e os Três Porquinhos que eram confeccionados de garrafa pet. Quando a professora acabou de contar a história às crianças, ela explicou que aquelas casinhas foram feitas pelas crianças da pré-escola e que não podia estragar, elas poderiam se aproximar das casinhas para ver e tocar se quisessem, mas com muito cuidado.

Assim que a professora terminou de falar, as crianças se levantaram e foram até as casinhas para brincar, e quando começaram a se dispersar a professora Larissa pediu para que elas se sentassem novamente nas cadeiras, pois cada uma ia reproduzir a história dos três porquinhos com os fantoches e as casinhas. As crianças sentaram para ouvir seus amigos contar a história. Selecionamos duas representações para apresentar:

**Cena: “Jasmim, contando a história dos Três Porquinhos”**

Criança Jasmim (3anos e 6 meses).

Era uma vez três porquinhos que moravam na casinha.

Eu vou guardar todos os porquinhos cada um em sua casinha.

[Assim que terminou de aguardar cada um em sua casinha] Jasmim perguntou: cadê os porquinhos?

E as crianças responderam: está dentro da casinha.

Então vou pegar o Lobo Mau.

[Jasmim ficou segurando o Lobo na frente da casinha de madeira, e fazia o som do Lobo, em seguida pegou um dos porquinhos que estava a casa de madeira.]

Jasmim: - O Lobo mau comeu o porquinho.

[Em seguida foi até a casa do porquinho de tijolos. Tirou o porquinho de dentro da casinha e em seguida lembrou que o porquinho da casa de madeira tinha que ir para a casa de tijolos e o colocou dentro da casinha.]

[Em seguida bateu na mesa como se fosse o Lobo batendo na portinha da casinha.]

Jasmim: - Abre essa porta, porquinho!

E as crianças responderam: não vou abrir não.

[Em seguida ela tirou o porquinho da casinha]

Jasmim: - aí o Lobo mau está lambendo. Nossa ele queimou a bundinha. Guardou novamente o porquinho na casinha. Pegou o Lobo mau no colo e disse: agora o Lobo saiu correndo, e correu com ele entre as crianças. (DC, 20/02/2014).

**Cena: “Yuri contando a história dos Três Porquinhos”**

Criança Yuri (3anos e 5 meses)

Era uma vez três porquinhos.

Eles construíram três casinhas, né.

Yuri correu para pegar o Lobo mau. Foi até a casinha de madeira com o Lobo mau no bolso e falou: -abre essa porta, deixa eu entrar?

E as crianças responderam: - eu não.

Como o porquinho da casa de madeira não abriu a porta o lobo mau falou: eu vou na outra. E correu para a casa de palha.

O Lobo bateu na porta da casinha. Yuri tirou o porquinho de dentro da casinha e disse: comeu o porquinho.

Em seguida Yuri foi até a casa de palha e disse: o Lobo comeu o outro porquinho.

Após Yuri foi na casa de tijolos e falou a mesma coisa: e o Lobo comeu o porquinho.

Em seguida Yuri colocou os três porquinhos dentro da casa de madeira. Voltou com o Lobo na casa de tijolos, o colocou na chaminé e falou: o Lobo queimou a bundinha dele e saiu correndo.

Yuri voltou com o Lobo na casa de madeira e tirou os porquinhos de dentro da casa e falou: um dos porquinhos falou eu vou para minha casa.

E Yuri colocou cada porquinho dentro da sua casinha.

Yuri levou o Lobo Mau até a casinha de tijolos e falou: abre essa porta?

As crianças respondeiam: eu não!

Então, o Lobo falou: eu vou assoprar. Assoprou, assoprou... e... comeu os porquinhos.  
Yuri falou: é só isso prof...  
(DC, 20/02/2014).

As crianças reproduziram e reinterpretaram a história com as experiências significativas acontece no cotidiano escolar ou doméstico formando um jogo de papéis, alicerçados em diferentes tipos de pessoas. Estas formas diferenciadas de experiências com múltiplas linguagens, gêneros, possibilita aprendizagens importantes para o seu processo de constituição. Ao relacionar-se com a as diferenças e as dificuldades dos outros aprende a respeitar, a socializar-se, a colocar-se no lugar do outro, a sentir-se pertencente e identificado com o grupo, o enredo da história, os papéis vividos pelos personagens, dentre tantas outras aprendizagens. Através das interações sociais, biológicas e com o meio a criança dá sentido e significado e apropria-se de maneiras de agir, sentir e pensar sobre o mundo, ele mesmo e os outros, produzindo e modificando a cultura.

Percebemos que as duas crianças contaram a história da forma que elas conceberam, para a criança Jasmim, o Lobo saiu correndo e já para Yuri o Lobo Mau era amigo e só queria brincar com os porquinhos. Ao analisar este momento, fica evidenciado que a criança tem uma relação com o meio, ele se orienta e se converte a sua própria substância e tornando o meio como um recurso para a constituição do sujeito. Esta relação “Relação com o saber” se dá entre: o sujeito e o meio, com ele mesmo, e com os outros, e assim inserido o espaço de atividades e o tempo. Segundo Charlot (2000) é através do universo simbólico que a criança cria o mundo e só percebe o que é mundo através de sua imaginação, sentimentos, desejos e necessidades.

As cenas destacadas acima apresentam os significados que uma criança apreende com relação a uma história, a partir do que a professora organiza e planeja como “atividade pedagógica”: primeiro a professora Larissa contou a história com um livro; em seguida ela trouxe para as crianças o recurso tecnológico do *Data Show* e organizou uma sessão de cinema; e depois ela apresenta materiais concretos, as próprias casinhas, os porquinhos e o Lobo Mau, com materiais que já estavam confeccionados na escola. Ela amplia e diferencia as linguagens de uma mesma história e auxilia as crianças no desenvolvimento da fala, dos gestos, da representação. A garantia do ambiente de respeito pelo amigo que está contado a história, deixando fluir a imaginação e a fantasia infantil foi um ponto de destaque das nossas observações porque a sensibilidade dos adultos e das demais crianças é uma experiência importante a ser aprendida por todas as pessoas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos neste artigo alguns elementos das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil destacados do período de aproximações que tivemos com o universo infantil e vivenciamos experiências significativas com as crianças. Como nos alerta Rossetti-Ferreira, “o ser humano é um ser de relações”, assim, através das relações estabelecidas pela pesquisadora com os sujeitos da pesquisa uma aproximação ética e respeitosa nos possibilitou a construção de um olhar semiótico para os acontecimentos e a compreensão de que as mudanças ocorrem de maneiras e jeitos diferentes, respeitando o ritmo e a concepção sobre o mundo, que o sujeito vai construindo ao longo da vida.

Um dos mais importantes ensinamentos é de que realizar pesquisas com crianças implica interagir com elas, em uma relação de cumplicidade, amizade e companheirismo, dedicando-se à elas de corpo inteiro. Dessas interações questiona-se como as práticas pedagógicas podem mobilizar o interesse das crianças de 3 a 4 anos para que o professor possa planejar e organizar suas práticas com/para as crianças, articulando suas curiosidades e necessidades, onde as interações e as brincadeiras as crianças possam ser acolhidas e intencionalmente configuradas em contextos de aprendizagens, de trocas de saberes e desenvolvimento pleno.

As observações participantes nos permitiram olhar para os espaços internos e externos da instituição, locais que trazem provocações para os adultos e crianças que, vivem e convivem neles, transformando-os em contextos de aprendizagens, apresentando as intencionalidades do professor, em organizar e mediar as interações vividas pelas crianças seja de forma “adultocêntrica”, ou aquela que todas as crianças realizam atividades coletivamente, todos juntos, o tempo todo, e conseguem “fugir” das regras e olhos dos adultos, no momento de “parque livre”. Concluímos que estes locais promovem o desenvolvimento humano.

Há situações que só aconteceram devido à própria estrutura física da instituição, a composição do quadro de funcionários e o número de crianças por adultos, que emergem de uma rotina diária com horários estabelecidos pelos/para os adultos. Neste sentido, podemos afirmar que a instituição investigada estava passando pelo processo de adaptação às novas DCNEIs, onde a organização das práticas pedagógicas segue os eixos norteadores nas interações e brincadeiras, os espaços e tempos, as rotinas flexíveis às necessidades das crianças, ampliando o planejamento pedagógico para um mundo de diversidades,

proporcionando a participação das crianças em sua composição, estavam em constante discussão entre os educadores da “Creche Ipê Branco”.

Os materiais empíricos e as literaturas apresentadas no texto alertam para a (re)significação das ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas planejadas e organizadas pela professora da turma, onde constatamos mudanças em suas concepções, como na maneira de articular o cuidar/educar, no momento do almoço e banho das crianças, a forma de conversar e interagir com elas, suas propostas de atividades e brincadeiras. Evidenciamos que a rotina precisa ser reorganizada e pensada em prol das crianças e não dos adultos que ali trabalham, a necessidade de qualificação e discussão sobre as práticas pedagógicas, a mudança nos horários estabelecidos e também a diminuição do número de criança por professor. Estes elementos são citados como desafios que precisam ser modificados para que o atendimento aos grupos etários possa ser de qualidade, priorizando a individualidade de cada criança.

Quanto à organização das atividades e brincadeiras propostas pelas professoras, estas eram planejadas e organizadas no momento da “hora atividade” da professora, cuja concepção nos permite afirmar o caráter “adultocêntrico” em detrimento à centralidade da criança no processo educacional. Ela organizava os espaços, preparando o ambiente da sala de referência, mediando todas as ações desenvolvidas dentro da sala, onde a preocupação constante com a rotina e a manutenção dos horários estabelecidos era constante. Assim, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, percebemos a presença do assistencialismo, mediando as ações desenvolvidas pelas professoras, dissociando muitas e repetidas vezes o cuidar e o educar da criança pequena, proporcionando uma dicotomia entre as professoras, pois uma cuidava e a outra educava. Esta relação dicotômica nos princípios indissociáveis do cuidar/educar revelou uma dependência das crianças em seu processo de desenvolvimento, pois nem sempre foi possível o exercício da autonomia.

Neste sentido, as práticas pedagógicas deveriam considerar as dimensões propostas nas DCNEIs, (2010), para que não ocorresse a dicotomia entre cuidar/educar. Como preconiza a dimensão ética, é necessário proporcionar às crianças a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito para com o bem comum, o meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades de cada sujeito. O princípio político de oferecer para as crianças o direito à cidadania, a autonomia para ser crítico e participar da democracia, que pode ser desenvolvida no contexto escolar, na escolha de um tema, livro ou atividade a ser desenvolvido com as crianças no cotidiano escolar. Assim como o princípio estético de

oferecer para as crianças momentos de criatividade, sensibilidade, ludicidade, dar-lhes liberdade de expressão para que possam manifestar diferentes culturas.

Este estudo evidencia a importância de priorizarmos as necessidades, curiosidades, desejos e identidades infantis, suas formas de conhecer e significar o mundo, as pessoas, os objetos e o espaço escolar. Observamos como elas organizam as interações e brincadeiras, elaboram enredos e ditam regras sobre o que estão realizando naquele momento. Com este princípio selecionamos cenas que narram o dia-a-dia das crianças e revelam práticas que nos permitem pensar que a concepção adultocêntrica e assistencialista de educação infantil está sendo debatida e questionada na construção de práticas pedagógicas focadas na centralidade das crianças.

Charlot (2000) considera que nascer neste mundo significa submeter-se à obrigação de aprender, este aprender é conviver com os outros e consigo mesmo, nas diversas relações estabelecidas pelo mundo. Valorizar o protagonismo infantil é reafirmar que a criança (re)significa tudo o que aprende estabelecendo relações com o saber, pois desde o nascimento esta rede de relações é estabelecida entre adultos e crianças e nas instituições de educação infantil não são diferentes.

Mediar práticas pedagógicas para as crianças pequenas necessita de uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil e o grupo etário específico. Nossa pesquisa aponta que as crianças necessitam de uma prática pedagógica organizada e planejada em prol do atender as especificidades de cada crianças, respeitando suas etapas educacionais.

Finalizamos este texto sinalizando que a complexidade das práticas pedagógicas na educação infantil implica em uma busca constante dos professores em aprofundamentos teórico-metodológicos, em formações continuadas, reflexões de leituras em literaturas específicas articuladas ao olhar atento para as necessidades, curiosidades e desejos das crianças.

**EDUCATIONAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
the challenge of understanding the integral development of children in the creation of a  
“Network of Meanings”**

**ABSTRACT**

In this article we discuss a few results about a research developed during the master's degree in education (UNEMAT, 2015), which aimed to provide a constitution of a “Rede de

Significações – RedSig” (M. C. ROSSETTI-FERREIRA; K. S. AMORIM; A. P. S. SILVA; A. M. A. CARVALHO) about the pedagogical practices developed with children 3-4 years of a public institution of Sinop / MT. We highlight the dichotomy the principles educating / caring, the actions of adults who prefer routine time focusing on adult needs. Although the childhood institution that was investigated presents important aspects of this time of transition between assistencialism and early childhood education, investment and effective action in this field are missing, as well as the definition of children's conceptions, childhood and early children's education articulated with the pedagogical practices.

**Keywords:** Children's education. Pedagogical practice. Children's. RedSig.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

\_\_\_\_\_. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12579:educacao-infantil](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579:educacao-infantil)>. Acesso em: 23 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, S. H. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer homologado despacho do ministro**. Publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, P. 14.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular para a educação infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica 2012 resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF: 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional N° 9394**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientações pedagógica. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica – Brasília; MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente – ECA.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 1990.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Relatório de pesquisa a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira secretaria de educação básica diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica coordenação geral de educação infantil.** Brasília, DF, 2009.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. **Da “Relação com o saber”:** elementos para uma boa teoria. Trad. Bruno Magner. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRAIDY, C. M. **O educador de todos os dias convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1996.

MATO GROSSO. **Plano estadual de educação.** Secretaria de educação do Estado de Mato Grosso. 2014.

MELLO, A. **O dia a dia das creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MODANESE, A. **Diário de Campo:** anotações da pesquisa sobre a práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma “Rede de Significações” na “Creche Ipê Branco”. Sinop, MT, 2013 e 2014.

MORAES, A. L. F. **Avaliação na educação infantil:** concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia. 2003. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade Federal de Goiás.

MORAES, F. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.** 2009. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogo de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011 b.

OLIVEIRA, C. **A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá.** 2008. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade do Vale do Itajaí.

OLIVEIRA, Z M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011 a.

PASUCH, J. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola das crianças.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.

RICHTER, S. **Criança e pintura ação e paixão do conhecer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O tornar-se humano. **Caderno de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda**, v.4, p. 28-33, 1999.

\_\_\_\_\_; VITÓRIA, T. Processos de adaptação na creche. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n. 86, p. 55-66, ago.1993.

\_\_\_\_\_; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; OLIVEIRA, Z. M.R. Desafios metodológicos na perspectiva da “Rede de Significações”. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p.147-170, jan/abr. 2008.

\_\_\_\_\_; MELLO, A. M. VITÓRIA, T. GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. **Os fazeres na educação infantil.** 2ºed. rev. e amp. – Ribeirão Preto, SP: Cortes, 2009.

\_\_\_\_\_; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **“Rede de Significações” e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, L.E.F. **Raízes da história de Sinop.** Sinop, MT: s.d., 2011.

SINOP. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação.** Sinop, MT: 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano político pedagógico da educação infantil.** Sinop, MT: 2012.

SOUZA, S.J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamin.** Campinas: Papyrus, 2012.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em: 02 de junho de 2015.

Aprovado em: 20 de agosto de 2015.