

POSSIBILIDADES PARA A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA¹

Rita de Cássia Pizoli²

Érica Cristina de Oliveira Pereira³

Viviane da Silva Batista⁴

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar e refletir sobre a Educação Infantil sob a perspectiva inclusiva, abordando os desafios e as possibilidades na organização do ensino nessa modalidade. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o estudo destaca a crescente necessidade de uma literatura específica que norteie o planejamento educacional, dada a inclusão crescente de crianças na Educação Infantil nos últimos anos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implantada em 2008, visa garantir os direitos dos alunos de aprenderem, participarem e interagirem juntos no mesmo ambiente escolar, promovendo a efetivação das políticas públicas no contexto educacional. O desenvolvimento infantil é entendido como um processo não linear, mas marcado por saltos qualitativos e dialéticos, o que também se aplica ao desenvolvimento de crianças com deficiência. As funções psíquicas superiores das crianças com deficiência são semelhantes às das demais crianças, sendo igualmente desenvolvidas por meio da interação, mediada pela cultura e pelas relações sociais. Desse modo, os resultados desta pesquisa indicam que a mediação realizada pelos professores e pelos colegas na sala de aula desempenha um papel crucial nesse processo, destacando a importância de organizar o ensino de forma didática e centrada em eixos fundamentais. Além disso, na perspectiva inclusiva, é essencial considerar o contexto familiar e social em que a criança está inserida, pois a interação social ultrapassa os limites do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Infantil, Educação especial; Didática, Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da premissa de que o ensino sistematizado na Educação infantil precisa considerar a relação intrínseca entre a Didática e a Psicologia. Nesse sentido, partimos de alguns pressupostos essenciais da Teoria Histórico-Cultural (THC) a respeito do desenvolvimento psíquico elaborados pela escola de Vigotski (1896-1934)⁵: primeiro, sobre o desenvolvimento das capacidades psíquicas de forma gradual e qualitativa, mediado pela cultura e pelo ensino intencional em contraposição à idéia de maturação

¹ Trabalho financiado pela Fundação Araucária / SETI – Governo do Paraná. “Esta pesquisa possui apoiada Universidade Estadual do Paraná (Unespar)”

² Professora do Curso de Pedagogia da UNESPAR - PR, rita.pizoli@ies.unespar.edu.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNESPAR, bolsista de IC.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia da UNESPAR – PR, viviane.batista@ies.unespar.edu.br

⁵ O nascimento da psicologia histórico-cultural, por sua vez, remete ao contexto da Rússia pós-revolucionária. Trata-se de uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D. B. Elkonin, V. Davidov, entre outros. (PASQUALINI, 2016, p .42).

biológica; segundo, sobre as especificidades de cada período, considerando que esses dependem das ações de ensino que incidem na atividade principal daquele período de desenvolvimento; terceiro, que a lei geral de desenvolvimento é a mesma para crianças com deficiência.

A partir dessa compreensão, surge a necessidade de refletir sobre o processo de desenvolvimento infantil: Como a criança se desenvolve desde seu nascimento? Quais atividades guiam a aquisição da aprendizagem dos conceitos? Por muito tempo, essas questões foram tratadas apenas no âmbito da Psicologia da Educação, sem uma integração adequada com a Didática na organização do ensino formal. . Isso ocorreu em parte porque a compreensão de desenvolvimento se dava pela matriz biológica e, assim, se entendia que as fases se sucederiam de maneira natural e espontânea com a idade, independentemente da forma como as atividades eram organizadas. Considerando a articulação entre as duas áreas, encontramos em Rubinstein (1889-1969), a explicação de sua unidade:

A psicologia, por si mesma, não é capaz de orientar a ação docente. Psicologia e pedagogia constituem uma unidade que orienta a prática pedagógica. O psicólogo russo S. L. Rubinstein, citado por Davidov (1988), analisa as relações entre psicologia e pedagogia afirmando que o que para uma é objeto, para a outra é condição. [...] considerando que os processos pedagógicos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento. (PASQUALINI, 2016, p. 43).

Dessa forma, é premissa entender que a prática pedagógica sistematizada impulsiona o desenvolvimento infantil. Portanto, o ensino deve ser intencional e fecundo, promovendo saltos qualitativos na aprendizagem a cada período de desenvolvimento. Esses períodos são caracterizados por demandas específicas que envolvem a interação da criança com a cultura, ou seja, com o meio social, as relações com os adultos e os objetos culturais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza bibliográfica. O intuito não foi de fazer um levantamento completo da temática, mas selecionar o que pareceu mais pertinente para a construção do artigo, buscando relacionar os pressupostos

da Teoria Histórico- Cultural sobre o desenvolvimento psicológico na infância e as práticas didáticas na Educação Infantil, com atenção à inclusão de alunos que são público alvo da Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estudarmos sobre o desenvolvimento na infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, primeiramente, nos deparamos com o conceito de atividade. É por meio dele que percebemos o desenvolvimento em forma de espiral, em crises e saltos qualitativos e não de forma evolutiva, em etapas naturais. Cada ação dominada pela criança se torna um pré-requisito para ações posteriores e, portanto, compreendemos que não é qualquer atividade que tem a capacidade de mobilizar transformações psíquicas. Assim, recorreremos ao conceito de Leontiev (2010) sobre atividade.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Para o autor, é preciso levar em consideração que “Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes.” (LEONTIEV, 2010, p. 63). Assim, precisamos prestar atenção na atividade principal e sua relação com a dependência dela para o desenvolvimento psíquico. A forma como ocorre a alteração de estágio também está vinculada às condições históricas e sociais, bem como à idade e aos estímulos oferecidos.

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção. (LEONTIEV, 2010, p. 67).

Desta forma, vemos que a aprendizagem dos conceitos ou a conquista da autonomia da criança pequena ocorre de forma interna, porém, totalmente vinculada aos aspectos culturais. Assim, ensinar em uma sala de aula da Educação Infantil na perspectiva inclusiva requer levar em conta que o princípio orientador da organização do ensino é a criança ativa, que se mantém em atividade durante as ações pedagógicas com todas as suas capacidades, que se relaciona com o mundo e com o espaço em que está inserida.

Elkonin (1987) elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento a partir da teoria de Leontiev e definiu a atividade dominante desde o início da vida como bebê até a adolescência. Nessa perspectiva, “A comunicação emocional direta com o adulto é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a atividade objetual manipulatória. Os períodos seguintes são marcados pelo jogo de papéis.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108).

A atividade de comunicação emocional direta é totalmente baseada no afeto e na relação entre o bebê e o adulto cuidador que, por sua vez, é quem organiza a vida e assim se dão as primeiras experiências sociais. No berçário, o espaço onde se dão essas relações é muito importante pois, de acordo com Magalhães e Lazaretti (2013), é ali que se dão os primeiros balbucios, trocas afetivas e a necessidade de deslocar-se. É também nesse espaço que se ampliam os objetos e o conhecimento sobre esses, onde se fazem as trocas de fraldas e banho, por isso o espaço deve ser estimulador, mas com poucos objetos, macios e que possam ser manipulados. Desse modo, no interior dessa atividade, como explica Pasqualini e Eidt (2016, p. 114), já nascem e tomam forma “[...] as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação”, culminando num “[...] salto qualitativo, expresso na mudança no tipo de relação da criança com o adulto (e também com os objetos). A comunicação emocional direta “criança- -adulto” cede lugar à indireta “criança- -ações com objetos-adulto” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 115), visto que:

A atividade conjunta entre bebê e adulto sobre os objetos cria condições para a formação e aperfeiçoamento da coordenação visomotora e do ato preênsil. Ao apresentar os objetos para o bebê, o educador suscita na criança a concentração visual e proporciona o exercício da direção psíquica dos movimentos das mãos, o que contribui decisivamente para a formação dos sistemas sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar). Por isso, é fundamental que o professor/educador proponha ao bebê ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 118).

A atividade objetual manipulatória marca a primeira infância, até mais ou menos os três anos, e por meio dela, a criança adquire o significado dos objetos culturais, sua função, denominação e generalização. Para isso, na escola, o professor que organiza o espaço com os objetos e proporciona atividades de exploração com critérios e modelos de ação (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2013, p. 155).

A atividade dominante do próximo período se dá pelo esgotamento das ações de explorações dos objetos e pela necessidade de imitação das ações com os objetos, por isso assim denominada de atividade de jogo de papéis. Nessa passagem, o desenvolvimento da linguagem é crucial, sobretudo porque “É com o surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem que a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 121).

Ao compreender sobre os significados dos objetos externos a criança sente necessidade de agir no mundo, porém, como explica Leontiev (2010), dado a essa impossibilidade devido a sua idade e condição ela resolve esse problema por meio da atividade lúdica. Essa atividade evolui do uso de objetos substitutos para a imitação de um papel social de uma função generalizante de um adulto.

Quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora, ela organiza sua conduta de acordo com as regras de ação latentes dessa função social. Como consequência, no jogo surge um processo de subordinação das crianças às regras de ação contidas no papel a ser desempenhado. Cada papel oculta, portanto, determinadas normas de ação ou de conduta/relação social. Ao subordinar-se – voluntariamente – às normas de conduta e relação social implícitas ao papel assumido e às próprias regras do jogo, a criança avança na direção do desenvolvimento do autodomínio da conduta. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 121).

Por isso, o trabalho pedagógico nas salas com crianças de quatro e cinco anos tem como elemento central a organização de brincadeiras e o enriquecimento de seu conteúdo proporcionando atividades de jogos protagonizados. Ao lado das brincadeiras, as atividades produtivas também têm espaço nessa fase. De acordo com Muckhina (1996), a colagem, o recorte, a modelagem, tem como finalidade criar um produto e para cada produção há uma exigência específica de formas de ação que atuam no desenvolvimento. Para a autora, essas atividades estão ligadas ao jogo de papéis e fornecem conquistas gradativas no planejamento, na autonomia e resultados, o que se dá pela mediação do

professor e dos colegas. Essas atividades podem ser realizadas a partir dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que permitem construções (maquetes) e representações gráficas (desenhos) e artísticas (colagem, pinturas).

No interior dessa atividade, nasce o germen da próxima atividade dominante, sinalizando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que predomina a atividade de estudo. De acordo com as autoras Pasqualini e Eidt (2016):

Nesse processo se dá a tomada de consciência da importância dos conhecimentos adquiridos nas atividades acadêmicas e dos resultados alcançados nas formas primárias de atividade vinculadas ao trabalho, que é uma condição decisiva para a formação da futura atividade de estudo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 143).

Na perspectiva inclusiva, temos a sala de aula composta por crianças em uma ampla diversidade de especificidades: crianças com deficiência física, intelectual ou múltipla, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras. Diante dessa realidade, os professores se questionam sobre como encaminhar a prática pedagógica, como organizar a atividade para que todos possam se desenvolver. A criança público-alvo da educação especial, de acordo com Vigotski (2022), está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém, dadas suas especificidades, devem ser consideradas para elaborar as ações de ensino.

Nesta lei, reside a mais importante posição de princípio da pedagogia da infância deficiente, ou seja: a essência psicológica da formação de reações condicionadas no cego (a percepção tátil dos pontos durante a leitura) e no surdo (a leitura labial) é exatamente a mesma que na criança sem deficiência, e, por conseguinte, também a natureza do processo educativo das crianças deficientes, no fundamental, é a mesma que quando se trata de crianças sem deficiência (VIGOTSKI, 2022, p. 76).

A partir dessa premissa vigotskiana , é possível inferir que as crianças na sala de aula devem compartilhar do mesmo processo educativo, alterando os estímulos, o tempo e os suportes, de acordo com as necessidades específicas. Somente os estímulos irão definir o tempo e o grau de desenvolvimento ao qual a criança com deficiência alcançará.

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual

ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade. (VIGOTSKI, 2022, p. 62).

Este conceito sustenta que o desenvolvimento encontrará no processo de compensação, caminhos alternativos. De acordo com Barroco (2016), isso não se dará de forma fácil e natural, mas com esforço coletivo, não só dos professores e familiares, mas de toda a sociedade. Para a autora, “[...] a principal característica que diferencia a regulação da atividade consciente humana é a imbricação que tem com a fala, e quem não a possui tem seu desenvolvimento comprometido” (BARROCO, 2016, p. 327).

Dessa forma, para a autora, os trabalhos mais exitosos têm dado ênfase no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, desenvolvendo o domínio da linguagem verbal com desenvoltura, seja ela falada, sinalizada ou escrita e assim, utilizar os signos para apreender o mundo e nele intervir.

Por meio da fala, a criança faz a descrição verbal da ação com o enunciado antes de executar a própria ação. Ao fazer isso, socializa seu pensamento prático, compartilhando sua ação com outros sujeitos, de modo que sua atividade entra em novas relações com a própria fala. Assim, ao introduzir intencionalmente a ação de outros em suas tentativas de resolução de um problema, a criança pode não somente planejar mentalmente a atividade, mas também organizar o comportamento do outro, de acordo com as exigências da tarefa, em um movimento que acaba criando condições seguras para a sua resolução. (BARROCO, 2016, p. 328).

A aquisição da fala é um elemento central para o desenvolvimento psíquico, pois o processo de simbolização possibilita a ascensão na aquisição dos conceitos e significados. Compreendemos que essa aquisição pode ser mais rápida dependendo das oportunidades culturais em que a criança está inserida. Ao considerar que a criança com deficiência pode viver à margem dessas aquisições, dadas suas limitações, é perceptível a necessidade de proporcionar no ensino escolar uma riqueza de possibilidades. Conforme Leontiev (2010), o processo de desenvolvimento é fundamentado na atividade principal que, como vimos, vai se transformando durante crises que provocam ajustes nas operações e ações mentais. Não é algo biológico e linear, mas dependente das ações vivenciadas em cada idade. A mudança de uma atividade principal para a outra depende das ações e operações realizadas, são elas que mobilizam o desenvolvimento.

Assim, nos primeiros anos da infância, na Educação Infantil, a estimulação precoce para as crianças de zero a três anos é um serviço eficaz, contudo, é necessário que os

serviços de estimulação precoce sejam efetuados pela escola em conjunto com a professora da sala de atendimento educacional especializado, em colaboração com a família e demais profissionais envolvidos.

Assim, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve primar pela qualidade, fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções com as crianças público-alvo da educação especial devem ser realizadas durante as brincadeiras, as rotinas e as atividades que ocorrem ao longo do período que a criança está na escola e devem buscar o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social. (BORGES; FLORES; SILVA, 2016, p. 239).

A estimulação precoce é entendida como um atendimento que se antecipa ao dano, ou seja, trabalha os aspectos de prevenção ou ameniza as deficiências já instaladas promovendo o bem-estar global da criança pequena. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito da criança que se organiza a partir da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e se especifica para a modalidade da Educação Infantil em 2015, nos seguintes termos:

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de Atendimento Educacional Especializado que define o tipo de atendimento destinado à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da Educação Infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015, p. 05).

Com relação ao domínio do conteúdo que se deve ensinar na Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, há de se considerar que é preciso partir dos conhecimentos cotidianos e culturais, sem esquecer do enriquecimento das vivências por meio de atividades produtivas de cada área do conhecimento, pois, como afirma Pasqualini (2016):

É fundamental que o professor insira nas atividades pedagógicas o conhecimento científico, enriquecendo a experiência pessoal da criança, introduzindo em suas vivências cotidianas na escola o conhecimento científico, possibilitando assim a formação de conceitos prático-espontâneos ricos em conteúdo, mesmo porque as noções

formadas na educação infantil atuarão como mediadores na apropriação dos conceitos científicos na sequência da escolarização da criança (PASQUALINI, 2016, p. 86).

A análise das atividades dominantes ao longo dos primeiros anos de vida revela a importância da organização didática que considere a complexidade e a especificidade do desenvolvimento infantil. Ao reconhecer que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira linear, mas através de crises e saltos qualitativos, torna-se essencial que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam planejadas com intencionalidade, respeitando as necessidades e particularidades de cada criança.

Na perspectiva inclusiva, esse planejamento assume um papel ainda mais crucial. A capacidade de adaptar atividades, ajustar estímulos e oferecer suportes específicos é o que garante que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam alcançar seu potencial máximo de desenvolvimento. Isso não só promove a equidade, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, ao valorizar a diversidade como uma fonte de aprendizado e crescimento.

Portanto, a organização do ensino na Educação Infantil deve ser guiada por princípios que integrem o cuidar, o educar e o brincar, de forma a atender ao desenvolvimento integral das crianças. As práticas pedagógicas devem ser embasadas em conhecimento científico e cultural, promovendo uma experiência educacional que prepare as crianças para a continuidade de sua jornada de aprendizagem, dentro e fora da escola. O sucesso dessa abordagem depende da colaboração entre professores, famílias e profissionais da rede de apoio, garantindo que as intervenções propostas sejam efetivas e sustentáveis ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar as ações de ensino para os bebês, as crianças pequenas, as crianças maiores é uma tarefa extremamente complexa e não cabe sinalizar suas especificidades em apenas um artigo. Aqui, nos limitamos a fundamentar os elementos essenciais do desenvolvimento com base nos teóricos da escola de Vigotski, bem como apontar algumas intervenções necessárias para pensar na organização da sala de aula regular da Educação Infantil de uma forma inclusiva.

Conhecer o desenvolvimento infantil é fundamental para ensinar, pensar em metodologias e traçar estratégias que possam atuar como ações promotoras de desenvolvimento, pois não se pode esperar que a criança supere as etapas e atinja patamares superiores de entendimento da realidade, de forma natural. Cada ação que a criança consegue dominar se torna um pré-requisito para as ações posteriores, por isso a importância do seu planejamento.

Além disso, é imperativo reconhecer que a inclusão educacional vai além da sala de aula. Envolve a formação contínua dos educadores, o apoio das famílias e a colaboração de toda a sociedade para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. A formação continuada dos professores, em particular, se revela como um elemento crucial para a efetividade das práticas inclusivas. Os professores necessitam de ferramentas, conhecimentos e habilidades específicos para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, e isso exige investimentos contínuos em sua capacitação.

Embora este artigo tenha explorado algumas das bases teóricas e práticas da inclusão na Educação Infantil, há ainda uma vasta área a ser investigada. A crescente diversidade das salas de aula demanda novas abordagens e estratégias pedagógicas que respondam às necessidades específicas das crianças, especialmente aquelas que fazem parte do público-alvo da educação especial. A inclusão não é apenas uma questão de adaptação curricular, mas também de criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelô Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BORGES, Gabriela Silva Braga; FLORES, Maria Marta Lopes; SILVA, Janaina Cassiano. A estimulação precoce de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, p. 225-242. In: **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEESEB/DICEI. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. 2015.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes: 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregher, TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador da aprendizagem de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, M. ; EIDT, N. M. org. **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2013, p. 149-162.

PASQUALINI, Juliana Campregher. EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, Juliana Campregher, TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.