

A mediação pedagógica como prática docente na pré-escola em Catalão-GO**Pedagogical mediation as a teaching practice in pre-school in Catalão-GO**Priscilla de Andrade Silva XIMENES*
Thallita Moreira Ribeiro CARDOSO**

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica nas práticas de professores/as de crianças da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Catalão (GO). Fundamentadas pelos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, parte-se da defesa da educação como condição universal do desenvolvimento humano e da mediação pedagógica como condição maior para o trabalho docente. Realizou-se uma pesquisa de campo em duas instituições municipais de Educação Infantil de Catalão (GO), utilizando-se dos procedimentos metodológicos: observações e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada a partir do método marxista, com ênfase nas categorias: trabalho docente, práxis e mediação pedagógica. Os resultados apontam para a centralidade da categoria mediação pedagógica nas práticas docentes na pré-escola, ainda que sinalize uma ênfase nas práticas pedagógicas com vistas à formação da competência leitora e da *preparação* das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental. Observa-se, ainda, uma dicotomização entre as mediações pedagógicas oportunizadas na creche e na pré-escola, reforçando alguns dos binômios que historicamente assombram/instigam pesquisadores e professores da Educação Infantil. Defendemos a importância de superar a fragmentação dessa etapa e de garantir condições objetivas para a efetivação de mediação pedagógica qualificada e da tríade

ABSTRACT: This research aimed to identify and analyze the possibilities and forms of pedagogical mediation in the practices of teachers of preschool children in the Municipal Education Network of Catalão (GO). Based on the assumptions of the Historical-Cultural theory, it starts with the defense of education as a universal condition for human development and pedagogical mediation as a major condition for teaching work. A field research was carried out in two municipal institutions of Early preschool education in Catalão (GO), using methodological procedures: observations and semi-structured interviews. Data analysis was performed using the Marxist method, with emphasis on the categories: teaching work, praxis and pedagogical mediation. The results point to the centrality of the pedagogical mediation category in teaching practices in preschool, although it indicates an emphasis on pedagogical practices with a view to the formation of reading competence and the preparation of children for the 1st year of Elementary School. There is also a dichotomization between the pedagogical mediations provided in daycare and preschool, reinforcing some of the binomials that historically haunt/instigate researchers and teachers of Early Childhood Education. We defend the importance of overcoming the fragmentation of this stage and of guaranteeing objective conditions for the effectiveness of qualified pedagogical mediation and the teaching/learning/child

* Doutora em Educação pela UFU; Professora adjunta na Faculdade de Educação e no PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Catalão, Goiás; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>; e-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br.

** Psicóloga formada pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (Licenciatura e Bacharelado); Pós-graduada em Psicologia do Trânsito e cursando pós-graduação em Psicologia Cognitivo Comportamental; Morrinhos, Goiás; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5605434438763598>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2361-5879>; e-mail: thallita_car@outlook.com.

ensino/aprendizagem/desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente.
Mediação Pedagógica. Educação Infantil.
Teoria Histórico-Cultural.

development triad.

KEYWORDS: Teaching practice.
Pedagogical Mediation. Preschool education.
Historical-Cultural Theory.

1 Introdução

Conforme já amplamente discutido na literatura da área, a construção histórica da institucionalização da Educação Infantil deu-se sob um caráter assistencial-custodial, como estratégia de combate à pobreza, atendimento aos filhos das mães (e não dos pais) trabalhadoras, prevenção do fracasso escolar, preparação/antecipação do Ensino Fundamental. Dessa forma, as mediações sócio-históricas, construíram traços essenciais no processo de significação dessa etapa básica de ensino e do(a) professor(a) que nela atua, como um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos/assistências/ hospitalares, ora reproduzindo o modelo conservador e pragmático característico do Ensino Fundamental no Brasil, desconsiderando assim as peculiaridades da infância (CERISARA, 2002).

Contudo, tendo em vista que nenhuma ciência é neutra, as interpretações possíveis para a realização desse trabalho se dão sob os fundamentos de que a educação é condição universal do desenvolvimento humano e se não for pela escola os filhos da classe trabalhadora não dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem (SAVIANI, 2013).

A partir da compreensão de que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, defendemos a importância de boas práticas docentes na mediação pedagógica entre crianças e o processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento infantil (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, a constatação do predomínio de um ideário pedagógico antiescolar nas políticas públicas e na literatura contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil move-nos à defesa de que a natureza do trabalho pedagógico na educação constitui-se na unidade metabólica ensino-estudo, conteúdo-forma, teoria-prática, sustentadas pelo referencial teórico-metodológico dos autores da psicologia histórico-cultural.

A defesa do ensino como elemento fundante do trabalho das professoras da educação infantil constitui-se “uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo mediante a apropriação de instrumentos culturais” (PASQUALINI, 2006). Assim, ao defendermos o ensino para crianças da Educação Infantil não estamos fomentando o retorno aos modelos cristalizados e conservadores de ensino-aprendizagem, geralmente nomeado socialmente de “*ensino tradicional*”. Esses modelos são recorrentemente pautados pelos princípios da psicologia behaviorista, numa abordagem comportamentalista que reproduzem desigualdades de várias ordens, a partir do disciplinamento, controle e opressão das crianças, e, ainda, dicotomizam a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdo), impondo às crianças rotinas esvaziadas de conteúdo cultural e tarefas sem sentidos sociais, a partir de uma perspectiva materialista da mente, descolada da prática social em que se dá a atividade pedagógica e das especificidades da faixa etária dos alunos (infância).

Pelo contrário, ao defendermos o ensino na Educação Infantil, fomentamos o debate sobre a indissociabilidade da tríade ensino/aprendizagem/desenvolvimento; visto que para Vygotsky a boa “*obutchénie* (unidade ensino-aprendizagem) é a que se adianta ao desenvolvimento” (2010, p. 114). Assim, a partir da perspectiva *Vygotskyana* de *obutchénie*, a organização do trabalho pedagógico (atividade docente e discente) na Educação Infantil deve se dar a partir da organização do processo de *obutchénie* (ensino/aprendizagem) para que se criem condições para o desenvolvimento infantil (humano) nas suas máximas possibilidades (LONGAREZI e PUENTES, 2017).

Dessarte, ao assumirmos a natureza formativa e desenvolvedora do trabalho pedagógico na Educação Infantil consideramos a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (*obutchénie*-desenvolvimento), defendendo a imprescindibilidade de que o desenvolvimento infantil seja provocado através das mediações entre homem (humano) e natureza (objeto). Ademais, ao enfatizar a importância da mediação pedagógica nos processos educativos das crianças, amparamo-nos na tese Vygotskyana sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)¹, na defesa de que as relações educativas devem acontecer

¹ Para maiores informações sobre a escolha pela expressão ZDI, ler Prestes (2010). Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, defendida em 2010 na Universidade de Brasília, problematiza alguns equívocos conceituais contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. Dessa forma, Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo

num espaço de convivência coletiva, onde a criança é sujeito nessas relações, seja com outras crianças ou com adultos, num processo em que aprendizagem e desenvolvimento são constitutivos para o seu desenvolvimento. Por isso, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas etc. Não significa que o professor deva estar no meio de todas essas relações ou que a aprendizagem não ocorra sem ele, mas pode ser de suma relevância que o professor amplie e qualifique aquilo que foi iniciado pelas crianças, com ação intencional, interferindo sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (VYGOSTSKY, 1998).

Notadamente, esta pesquisa é subsidiada pelos pressupostos teóricos-filosóficos da Teoria Histórico-Cultural e teve como principal objetivo identificar e analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica nas práticas de professores/as de crianças de 04 e 05 anos. Para tanto, além de um adensamento teórico-epistemológico a partir do levantamento bibliográfico sobre a temática, realizou-se uma pesquisa de campo desenvolvida em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Catalão (GO)², utilizando-se dos procedimentos metodológicos de observações, entrevistas semiestruturadas e estudo do PPP/planejamento pedagógico da instituição.

As observações participantes ocorreram em quatro turmas da pré-escola das referidas instituições: duas de Jardim I (04 anos) e duas de Jardim II (05 anos), perfazendo um total de 76 horas de observações. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as professoras regentes de cada turma, no espaço escolar e em horários previamente agendados. O PPP e o planejamento escolar foram debatidos com professores e equipe gestora da educação infantil das instituições.

Destaca-se, ainda, que essa pesquisa compõe uma pesquisa interinstitucional intitulada “Concepções de letramento nas práticas de professores de educação infantil “e foi realizada

(*blijaichego*) é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento”, ou seja, o mais próximo, proximíssimo.

² A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/Universidade Federal de Goiás (UFG), número do Parecer: 1.058.643. Dessa forma, todo o compromisso e autorizações éticas estão asseguradas. Ademais, salienta-se que a pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) UFG/Regional Catalão.

no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) UFG/Regional Catalão. Evidencia-se do caráter formativo desse programa, sobretudo no que tange ao desenvolvimento conhecimentos teórico-metodológicos científicos e pedagógicos, bem como aproximação da práxis docente na Educação Básica.

Visando melhor compreensão de como se deu o processo de construção e análise dos dados dessa pesquisa, dividimos o trabalho em duas partes. A primeira vislumbra na exposição dos fundamentos que possibilitaram a construção do método de investigação e exposição desse trabalho. Na segunda, apresentamos os dados construídos e analisados ao longo dessa pesquisa, com ênfase nas categorias de análise: planejamento pedagógico, trabalho e mediação docente. Espera-se que produção de conhecimentos oportunizadas por esse trabalho possibilite a (re)elaboração de concepções/práticas docentes que possibilitem mediações pedagógicas fomentadoras de ensino/aprendizagem/desenvolvimento infantil.

2 Pressupostos teóricos: A mediação pedagógica na pré-escola e a tríade ensino/aprendizagem/desenvolvimento infantil

Pode-se afirmar que a mediação se constitui em um dos principais conceitos na teoria de Vygotsky e fundamentada no pensamento marxista, pois, toda relação do sujeito com o meio não é direta e sim mediada, ou seja, por meio do outro indivíduo. Assim, conforme Vygotsky (1996, p. 285): “[...] Podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação retratada através da relação com outra pessoa”.

Portanto, a relação da criança tanto com o mundo quanto com si própria é fundamentada nas relações sociais, que são articuladas pelos signos e instrumentos em uma abordagem dialética (ANDRADA, 2006). A relação é realizada através do instrumento que favorece o sujeito exercer não apenas a dominação como modificar a natureza e ainda os objetos, distinto da mediação do signo que possibilita que a ação humana seja orientada inteiramente para o sujeito. Desta forma, ele tem o controle das ações psicológicas e de seu comportamento.

Nesse contexto, é relevante indicar que a mediação na perspectiva de Vygotsky dá-se através de intervenções de sujeitos bem mais experientes, como exemplo há o professor em relação aos seus alunos (GONZÁLES-REY, 1997). Ademais, a mediação favorece os sujeitos

à internalização dos conhecimentos produzidos ao longo do processo histórico social da humanidade. Para Reyes (2008):

A atividade mediada é constituída nas relações sociais, nas interações entre as pessoas. Estas não têm um acesso direto ao mundo, mas sim, mediado pela relação que mantém com outros sujeitos. Por este motivo, Vygotsky busca à origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais, porque é no interior delas que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real, formas que por sua vez vão constituir-se nos instrumentos de mediação entre o indivíduo e o mundo. (REYES, 2008, p. 26).

Cabe destacar que, na concepção de Vygotsky (1991), a instituição escolar tem um papel de suma relevância para desenvolvimento do indivíduo, uma vez que tem como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento como, outrossim, atuar na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, ele dá ênfase a atribuição de tal instituição na formação dos conceitos científicos que são adquiridos em sala de aula pelos sujeitos.

Portanto, em Vygotsky (1991), o conhecimento formal proporcionado ao sujeito influencia na sua aprendizagem e pode possibilitar à criança o aprendizado dos conceitos científicos. Contudo, ele não nega a relevância dos conceitos espontâneos no processo tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, cabendo assim, o professor fazer uso de tais conceitos em sala de aula em uma relação dialética, pois, a aprendizagem dá-se tanto pelo modo formal quanto informal para se desenvolver de forma plena. Assim, o professor é um mediador de transmissão destes conhecimentos ao indivíduo Vygotsky (2000, p. 348-349):

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que no pensamento infantil não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas em termos de dinâmica eles tem [sic] uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho interior de seu desenvolvimento.

Portanto, é de suma relevância o papel do professor na mediação do aprendizado da criança, pois ele pode possibilitar a associação entre a criança e o objeto de conhecimento, favorecendo assim a aprendizagem. Dessa forma, o professor cria situações concretas de aprendizagem. Nesse aspecto, Gasparin (2013, p. 114) reflete sobre o papel do professor mediador ao apontar que “se expressa na relação que tende a se estabelecer entre conceitos espontâneos que os alunos trazem e os conceitos científicos, apresentados pela escola”.

A intervenção pedagógica do professor em Vygotsky (1998), desse modo, tem que iniciar a partir do nível desenvolvimento real dos sujeitos. Portanto, cabe a ele realizar uma avaliação criteriosa e minuciosa. Só dessa maneira, o professor terá condições de desenvolver suas atividades educativas de forma que atendam às necessidades das crianças, pois a avaliação possibilita o professor realizar uma análise tanto do desenvolvimento real dos sujeitos quanto do potencial; possibilitando, assim, que ele estimule novas zonas de desenvolvimento proximal.

Diante do exposto, a mediação do professor na psicologia histórico-cultural é um instrumento que possibilita à criança um aprendizado que irá contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento, favorecendo à criança apropriar-se do mundo. Daí a importância da mediação do professor/a no ensino/aprendizado e no desenvolvimento infantil. Com isso, não estamos nos remetendo à visão compensatória da pré-escola de antecipação de conteúdos na forma como é trabalhado no Ensino Fundamental, nem tampouco reduzindo o ensino a aulas expositivas e enfadonhas. Mas apoiamo-nos na compreensão de que o ensino é a “produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais” (ARCE, 2013). Em outras palavras, é pelo ensino que o professor da Educação Infantil possibilita que a criança forme conceitos e confronte conhecimentos.

Assim, valorizamos o ensino de conteúdos na educação infantil no sentido da transmissão a essa criança de todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam, possibilitando que ela compreenda e participe da sociedade de forma crítica, oportunizando o “diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum”. Essas ações viabilizam, portanto, a incorporação da “experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade” (MARSIGLIA, 2011, p. 103). Ressalta-se, ainda, a defesa da escolarização da Educação Infantil, ao considerarmos que a escola, como instância mais perspicua de educação, possibilita que as crianças se apropriem da cultura humana de forma intencional e objetiva, tendo assim a oportunidade de atuar na sociedade de forma crítica e consciente.

Para além desses argumentos, as teses de Castro (2016) e Borges (2017) ressaltam que ao se pensar na práxis do professor da Educação Infantil é preciso considerar as especificidades e desafios que fundamentam/dificultam o trabalho pedagógico nessa etapa da

Educação Básica. Dentre esses desafios, destacamos alguns dos binômios que historicamente assombram/instigam pesquisadores e professores ao se pensar nessa etapa da Educação básica: cuidar *versus* educar, brincar *versus* ensinar (perspectiva antiescolar), função da creche *versus* pré-escola e outros. De forma geral, as problemáticas centrais das pesquisas transitavam em derredor de como pensar a articulação dessas dicotomias, de modo que essas ações pudessem ser tomadas como fundamentos para a transformação da práxis.

Corroboramos Pasqualini (2010), na compreensão de que ao analisar as práticas do professor da Educação Infantil devemos considerar os diversos condicionantes históricos e políticos que atrelam o seu trabalho docente às finalidades extrínsecas, seja de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), seja como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (pré-escola). Outro aspecto que é preciso levar em conta é que a educação infantil não está isenta de interferências ideológicas. Na instituição de educação infantil diversos documentos, referenciais e diretrizes implicam na concepção e formação do professor sobre o trabalho docente, concepção de infância e desenvolvimento infantil, finalidade da educação infantil.

Além disso, embora tenha se avançado no campo teórico, nas pesquisas e nas propostas de novas práticas pedagógicas, ainda persistem muitos desafios que precisam ser superados e que comprometem a qualidade da educação infantil, como insuficiência dos financiamentos, a melhoria da infraestrutura das instituições, a valorização social do magistério na educação infantil, reivindicação histórica dos educadores por planos de carreira e salários.

3 Pistas da pesquisa empírica: a mediação pedagógica e as práticas docentes na pré-escola

O material empírico analisado e apresentado neste trabalho é oriundo de uma pesquisa de campo desenvolvida em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Catalão (GO) sendo ambas situadas na área periférica urbana na cidade de Catalão-Go.

O *corpus* da pesquisa foi construído a partir de dados obtidos por meio de diferentes instrumentos e estratégias metodológicas, dentre as quais se destacam observações, entrevistas semiestruturadas e estudo do PPP/planejamento pedagógico da instituição, em consonância com as orientações éticas para a realização da pesquisa com seres humanos. As observações participantes do referido estudo ocorreram em quatro turmas da pré-escola das

referidas instituições: duas de Jardim I (04 anos) e duas de Jardim II (05 anos), perfazendo um total de 76 horas de observações. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as oito professoras regentes, no espaço escolar e em horários previamente agendados. O PPP e o planejamento escolar foram debatidos com professores e equipe gestora da educação infantil das instituições no período destinado ao planejamento coletivo.

O critério de escolha das instituições deu-se a partir de pesquisa exploratória, priorizando instituições que atendessem a todos os agrupamentos da Educação Infantil, e em que atendessem a turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, intentamos compreender de forma mais ampla como se dava a organização do trabalho pedagógico na pré-escola, e sua relação com o trabalho dos anos anteriores e posteriores. Ademais, destaca-se que as instituições estudadas têm uma longa trajetória de trabalho colaborativo com docentes e discentes da universidade.

No primeiro CMEI foram realizadas dez observações participantes, realizadas em duas turmas de Jardim I e duas turmas de Jardim II da pré-escola. Esse CMEI conta com 27 funcionários; desses, 15 são professores. Na segunda, foram realizadas nove observações participantes e analisamos duas turmas de Jardim I e duas turmas de Jardim II da pré-escola. Nessa escola trabalham 53 funcionários, sendo 36 professores e 22 estagiários.

A partir de um roteiro construído com base na compreensão de educação, mediação pedagógica e da tríade ensino/aprendizagem /desenvolvimento infantil a partir dos pressupostos da THC, a observação da prática pedagógica de professores e crianças buscou captar o fenômeno na sua totalidade, compreendendo os vários condicionantes que engendram as mediações pedagógicas na Educação Infantil.

Após as observações participantes, realizamos entrevistas semiestruturada com as professoras regentes da turma, com questões problematizadoras que fomentavam o debate sobre o planejamento e desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, bem como a mediação pedagógica no processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento das crianças. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas na íntegra. Logo após as transcrições, o áudio foi destruído. Outro fato que vale destacar é que as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho, em horário de trabalho remunerado, previamente definido pelas professoras.

Por questões éticas, neste trabalho, as professoras entrevistadas serão identificadas pelos pseudônimos que elas escolheram: Sheila, Giovana, Maria e Laura, docentes do CMEI 1; e Isabela, Deise, Roberta e Juliana, docentes do CMEI 2. Destaca-se que todas as

professoras são formadas em nível superior em cursos de licenciatura em Pedagogia e possuem pós-graduação lato-sensu. Salienta-se, ainda, que nenhuma delas é professora iniciante, visto que todas já estão em exercício na Educação Infantil há mais de 5 anos.

Além das observações participantes e entrevistas semiestruturadas, dedicamo-nos no estudo das mediações pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições supracitadas e nos planejamentos quinzenais das professoras da pré-escola. O estudo e a análise dos referidos documentos, as conversas com gestoras/professoras e pesquisa exploratória nos momentos destinados ao planejamento coletivo, possibilitaram-nos a compreensão dialética entre concepções e práticas docentes na pré-escola, ao que denominamos neste trabalho de *práxis pedagógica*.

À luz do referencial teórico-metodológico da pesquisa, organizamos os dados construídos em três categorias de análise: planejamento pedagógico, trabalho docente e mediação pedagógica.

3.1 Planejamento pedagógico e HTPC na Educação Infantil

A escola possui o princípio básico de ser uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e representativo de sua cultura no qual “[...] o aluno seja capaz de refletir, analisar, sintetizar, generalizar sobre os fenômenos do mundo, do seu grupo social e de si mesmo” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 26). Ademais, é importante destacar que não se trata igualmente de um saber cotidiano, mas sim de um conhecimento elaborado.

Isso posto, a educação possui a função de ser um processo mediado entre a vida do aluno e a sua história, ocupando, por isso, a escola um papel fundamental. Ressaltamos o quanto os conteúdos curriculares podem ocasionar desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, tornando-os capacitados para modificar o conhecimento cotidiano para o conhecimento científico. Assim, o professor fará a inserção dos conteúdos científicos de forma sistematizada, intencional e objetiva (FACCI; BRANDÃO, 2008).

A partir dessa defesa de que a intencionalidade e planejamento são fundamentais para a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na Educação Infantil, realizamos observações participantes nos momentos de planejamento coletivo dos professores, entrevistas com as participantes da pesquisa e análise documental do PPP da Educação Infantil da RME – Catalão (GO) e o PPP das instituições participantes da pesquisa, com intuito de compreender o processo de sistematização e planejamento do processo didático na pré-escola da RME. O

referencial epistemológico adotado possibilitou-nos uma perspectiva crítica descritivo-analítica dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Para melhor delinemaneto do planejamento coletivo, ressalta-se que as professoras da RME de Catalão/GO, se reúnem na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), promovido pela RME, que tem como proposta a unificação do trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores através do intercâmbio de experiências, bem como do acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. promover discussão entre os professores e o compartilhamento de experiências profissionais e propostas para resoluções de problemas educacionais.

De acordo com o PPP da RME, as orientações para organização do trabalho pedagógico no HTPC é de que cada professor planeje sugestões de atividades contemplando as necessidades formativas dos seus alunos e envie com antecedência para a professora mediadora do grupo. Essa professora é chamada de mediadora e embora continue, normalmente, realizando suas funções em sala de aula, recebe uma gratificação extra devido às atribuições adquiridas nesta nova função. Essas atividades devem ser discutidas e avaliadas no encontro pelo grupo com todos os professores que atuam naquela série (ou agrupamento) na RME. A partir do trabalho coletivo e colaborativo são selecionadas uma coletânea com as atividades mais significativas, que devem ser desenvolvidas em todas as escolas e CMEIs da RME.

Entretanto, foi observado tanto nas entrevistas, como na própria reunião de planejamento, que grande parte dos professores não envia as sugestões para atividades, e que já é esperado que a professora mediadora as escolha e socialize com o grupo - inclusive as professoras mediadoras já levam as atividades selecionadas impressas e entregam aos professores. Assim, se dedicam a explicar como cada professor deve realizar as atividades que selecionaram. Essa realidade é exposta na fala da professora Juliana, quando afirma que:

O combinado seria nós professores cada semana a gente faz a proposta. O que nós vamos trabalhar? Quais são as letras que nós vamos trabalhar nesses quinze dias até o próximo encontro? Vamos supor S, T, então vamos procurar atividades, procurar na internet ou fazer, elaborar atividades com essas letras e vamos mandar no e-mail pra compartilhar, mas normalmente é só a mediadora que está fazendo, eu mesma nunca mandei nada, sugestões de atividades e aí então quem estava fazendo mais é a mediadora mesmo (Professora Juliana, Entrevista, Pesquisa de Campo.).

Através das entrevistas com professoras e nas observações durante a HTPC, foi possível verificar uma incoerência entre a teoria e a prática dessa proposta no município. Isso porque

as que as tomadas de decisões não ocorrem de forma tão democrática e coletiva; muitas das vezes as concepções e práticas das professoras modificaram-se, sem reflexão crítica acerca das imposições e “receitas” determinadas pela rede municipal de ensino. Consideremos que nesse formato, a professora valoriza o planejamento e as formações realizadas na HTPC como subsídios à conduta do trabalho pedagógico, atribuindo a esse um valor meramente técnico e instrumental. Não percebemos a devida importância da reflexão nesse processo. Constatamos também, com essa organização, a prática do planejamento docente tem se constituído num ato burocrático.

Além disso, ao serem questionadas sobre como realizam o planejamento de suas aulas, as professoras foram unânimes acerca do planejamento ser realizado quinzenalmente no HTPC e quinzenalmente na escola. Disseram que esse momento na escola serve para elaboração de atividades complementares ao planejamento organizadas pela professora mediadora do município. A esse respeito, argumentaram que: *“Não sei porque a gente não trabalha só com o HTPC, a gente acha que algumas coisas têm que trabalhar fora, como é o caso da matemática...”* (Deise). A respeito desse mesmo tópico, a professora Sheila, reforça que: *“Eu e ela (outra professora) ficamos na escola até depois do horário de aula por duas horas e a gente normalmente procura em livros, internet atividades que tenham mais a cara das nossas crianças.”* (Sheila).

A professora Giovana também comentou que revisa as atividades propostas nesse planejamento coletivo, visto que

aquilo que está no papel precisa de realismo, eu vejo outras coisas que podem ser trabalhadas. Então eu venho, sento, converso, elaboro o que vou trabalhar com uma roupagem nova para tudo aquilo que foi feito lá HTPC. Lá são levantados os tópicos que a gente escolhe, mas eu gosto de movimento e eu acabo me sentindo amarrada, então eu tenho a necessidade de ser dona da minha sala.

Observamos que as professoras se preocupam em planejar suas aulas para além das atividades do HTPC, pois muitas vezes não suprem as necessidades formativas dos seus alunos e não partem das suas práticas sociais. Nesse sentido, vale frisar que a tentativa de padronização e fragmentação do ensino, pode influenciar as professoras na adoção de uma prática docente pautada na racionalidade, imitação e instrumentalização técnica (PIMENTA, 2011). As reflexões da autora acerca do processo da imitação no processo de formação docente, possibilita-nos a compreensão de que a tentativa de reproduzir uma prática considerada modelo sem as devidas reflexões críticas podem ser um elemento limitador da sua

práxis pedagógica, ocasionado-lhe a perda da autonomia e atribuindo-lhe um lugar de mero reprodutor do status quo.

Em oposição a essa perspectiva, nos apoiamos nos pressupostos de Vygotsky (2003, p. 296) quando o autor postula que :

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas flagrantes de algo preparado, ele deixa de ser professor.

A tese vygostkiana possibilitam-os a construção de sínteses acerca da tentativa de padronização da formação e trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o professor fica reduzido a prático, um professor-técnico, para a qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnico deles derivadas. Nesse contexto, a mediação pedagógica dos professores restringe a uma mera transmissão de conhecimentos. Tal análise foi contituiva para a melhor compreensão de como o trabalho docente engendra a constituição da identidade profissional dos professores.

3.2 O trabalho docente na constituição da identidade profissional das professoras

Apesar da promulgação da LDB/1996 representar uma conquista histórica e um importante marco legal para a primeira etapa da educação, inúmeros são os desafios para a construção de políticas públicas e de um currículo que contemple a especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento. Ainda que a Educação Infantil tenha sido oficializada como etapa obrigatória de ensino e componha a Educação Básica, ainda hoje fundamentalmente gira em torno do binômio cuidar-educar e de uma perspectiva “antiescolar” (ARCE, 2004; PASQUALINI, 2001).

Tais fundamentos teórico-metodológicos, muitas vezes acabam por descaracterizar o trabalho docente subjacente à negação do ensino, que reduz a sua mediação na sala de aula a uma mera participação, o que assomado às condições precárias em que realizam o seu trabalho, acabam por dificultar a construção da sua identidade profissional docente. Dessa forma, a categoria de análise trabalho docente nos dá pistas sobre a constituição identitária profissional das professoras da pré-escola, visto que o Trabalho Educativo é propulsor da identidade e do desenvolvimento profissional docente.

Ademais, pesquisas como a de Arce (2001) e Lima e Silva (2021) apontam que o predomínio do gênero feminino na docência da Educação Infantil ainda na atualidade, configura um sinal de que a significação social da profissão nesse segmento constitui-se numa ideia de naturalização da docência na Educação Infantil como profissão do gênero feminino, alicerçado na construção do “mito” da mulher enquanto educadora nata e possuidora de dons maternais de amor e de cuidado, em detrimento da necessidade de uma sólida formação e valorização profissional (salário, condições de trabalho, plano de carreira e outros).

Tal assertiva pode ser corroborada com os dados construídos pelas entrevistas, em que por várias vezes, as professoras atribuem a escolha da profissão à ideia de vocação ou de realização profissional numa perspectiva romantizada e idealizada da infância, expresso em termos como: *“nasci pra isso”, “a gente sofre, mas ama o que faz”, “o amor das crianças é o mais puro”*. *“trabalhamos por amor e por que é a nossa missão”*.

A partir das observações e das entrevistas com as professoras, ressalta-se a centralidade delegada à aprendizagem em detrimento ao ensino na Educação Infantil, numa perspectiva antiescolar, quando concebe-se que a criança aprende a partir de sua interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo seus conhecimentos e desenvolvendo a sua capacidade de “aprender a aprender”, como podemos ver na fala da professora Giovana, que dentre outros aspectos destaca que: *“o professor está ali para ensinar e aprender. Para aprender a aprender também. Ele é o estimulador, não é simplesmente passar, mas ajudar a aprender.”*

Contudo, destaca-se também que as professoras valorizam a necessidade de formação permanente para a realização do seu trabalho pedagógico, conforme salienta a professora Juliana: *“Ser professora é você gostar do que faz e cada dia também estudar mais um pouquinho, para poder passar o conhecimento mais prévio, mais dedicado porque quando você é professor tem que estudar constantemente para poder passar para os alunos sempre coisas novas”*.

Corroboramos Duarte (2001) quando explana que o lema “aprender a aprender” é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. Dessa forma, o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é, por outro lado, um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da

população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001, p. 23).

Nesse bojo, compreende-se que ao desconsiderar o ensino como dimensão fundamental para se pensar nas mediações pedagógicas e no desenvolvimento infantil, ocasionam-se dificuldades no desenvolvimento profissional docente, reduzindo o trabalho e identidade docente a um “facilitador” e/ou “estimulador” da aprendizagem das crianças, proporcionando dicotomizações entre cuidar-educar, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem.

Com isso, não desconsideramos a diversidade das experiências singulares-concretas da construção da identidade dessas professoras, uma vez que a particularidade condiciona a singularidade de forma não determinística. Entretanto, o percurso histórico de institucionalização da Educação Infantil e da docência nesse segmento, já abordado anteriormente nesse texto, possibilita-nos tecer interpretações dos traços universais do desenvolvimento profissional e da construção, não apenas diferente, mas desigual, da profissão para os professores da Educação Infantil, cujos resquícios ainda hoje se fazem presentes na (des)valorização da docência nessa etapa.

Acautela-se, ainda, a respeito de uma perspectiva biologizante e naturalista sobre o desenvolvimento infantil. Nas entrevistas com as professoras, em relação a concepção do que é ser aluno, percebem-se duas visões distintas e contraditórias: quatro professoras referem-se ao aluno como quem está na escola apenas para aprender, partindo do pressuposto de que todo conhecimento é determinado por fatores externos ao indivíduo. Sendo o professor aquele quem irá organizar as informações do meio externo e essas deverão ser internalizadas pelos alunos. Tal concepção pode ser evidenciada nas seguintes falas:

eu acredito que quando você se senta em uma cadeira da escola você está ali para aprender. Você está aberto a discussão e a várias opiniões, e cada dia crescer um pouquinho, porque cada dia você cresce aprendendo, porque você nunca perde, você só ganha. É só ter paciência e esperar o tempo das crianças (Juliana).

Ou ainda, *"A criança é a famosa folha em branco, se o estudo for prazeroso ela vai gostar de estudar a vida toda e se ela não gostar ela vai ter uma certa dificuldade para sempre" (Deise).*

Destacamos que essa compreensão acerca do aluno e do trabalho docente impacta diretamente na imprecisão do papel docente na Educação Infantil e no processo de mediação pedagógica na pré-escola, reforçando antigos dilemas dessa etapa da Educação Básica, dentre

eles: indefinição do papel do professor, concepção biologizante e naturalizante do desenvolvimento infantil, dificuldades no trabalho pedagógico com crianças da pré-escola.

Contraditoriamente, a fala das outras professoras apontou para uma dicotomização do trabalho docente na creche e pré-escola, fragmentando a educação infantil e gerando falta de consenso sobre a especificidade do trabalho docente nessa etapa. Assim, os dados e análises construídos possibilitam-nos a compreensão de que os discursos prevalescentes, ora se ancoravam no binômio cuidar-educar e na perspectiva antiescolar para pensar sobre a especificidade dessa etapa, principalmente a creche, ora aproximava-a, cada vez mais, a pré-escola à lógica pragmática do ensino fundamental em curso (pré-alfabetização).

3.3 Os processos de mediação pedagógica na pré-escola

Para construir essa categoria de análise, *os processos de mediação pedagógica na pré-escola*, baseamo-nos na perspectiva vygotskyana de mediação, subsidiada pelo referencial marxiano, que compreende a mediação como um processo cultural pela aprendizagem, a partir da crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores. Para Vygotsky a mediação estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente (ZANOLLA, 2012).

Assim, a partir das observações e entrevistas realizadas com professoras da pré-escola, desvelamos quais as concepções e práticas docentes são fomentadoras de mediação pedagógica. De modo geral, destaca-se o caráter intencional assumido no desenvolvimento das práticas docentes das professoras da pré-escola. Ainda que não sejam estabelecidos conteúdos de ensino (científicos e pedagógicos) específicos para cada faixa etária na Educação Infantil nas políticas/ documentos nacionais, percebemos a clareza das professoras em relação a necessidade de planejamento das aulas e conhecimento teórico-metodológico acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil

Contudo, salientamos que há uma ênfase nas atividades pedagógicas da área da linguagem, sobretudo no que tange codificação e decodificação da escrita, bem como o desenvolvimento de competências para o início do processo de aquisição da escrita convencional.

No Jardim I, as atividades e as mediações pedagógicas visaram o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam os processos de alfabetização e letramento, dentre as quais destacam-se: segurar no lápis corretamente, grafia correta das letras e números,

escrita da esquerda para a direita, registro de títulos e palavras estabilizadas. De acordo com o relato das professoras, apesar da quantidade de atividades de registro em folha, um dos maiores desafios é que as crianças de 04 anos ainda não sabem segurar o lápis corretamente, bem como conciliar essas atividades com as brincadeiras planejadas para esse agrupamento.

Ainda sobre as atividades, observamos, na sala da professora Laura e Sheila, tarefas em que as crianças tinham que identificar letras para circular. Mesmo as letras (soltas) estando escritas no quadro, algumas crianças não conseguiram localizá-las na sua folha, necessitando de uma mediação mais individualizada das professoras. No momento em que as professoras ofereciam essas mediações mais individualizadas, o grupo maior de crianças se dispersava, interrompendo o atendimento às crianças que não estavam conseguindo realizar a tarefa sozinhas.

A esse respeito, Scheila afirmou: *“estão vendo só! Por isso as crianças não avançam como deveriam. Se eu dou atenção para as que precisam mais, as outras acabam atrapalhando e dispersando. As turmas precisavam ser menores. Ou então, eu precisava de mais ajuda”*.

As turmas da pré-escola giram em torno de 20 a 25 alunos, sob a responsabilidade das professoras regentes. Consideramos a análise realizada pela professora Sheila muito precisa e pertinente, visto que de acordo com Vygotsky, a *obutchenie* ocorre de forma dialética, ou seja, a criança apresenta avanços e retrocessos em suas mudanças de estágios, não sendo apenas uma evolução gradual, possibilitando assim saltos qualitativos. Além disso, entende-se que a criança não se desenvolve espontaneamente, sendo indispensável que ocorram mediações diferenciadas para cada etapa do processo de desenvolvimento. Portanto, para que ocorra a *obutchenie*, o professor deverá compreender adequadamente o desenvolvimento da criança, considerando seus níveis de desenvolvimento real e potencial, bem como sua prática pedagógica.

Observamos, ainda, que as atividades realizadas no Jardim I giravam muito em torno da identificação e grafia das letras do alfabeto. Além das letras, as crianças registram palavras “estabilizadas” a partir dos textos de memórias, parlendas e adivinhas trabalhadas pelas professoras. Como exemplo a palavra “sapo” a partir da cantiga “O sapo não lava o pé”.

Em outro caderno chamado Caderno de Leitura, prática observada no Jardim I, são colados os diferentes textos trabalhados na sala. Esse fica sempre com a criança para ser

utilizado na escola e em casa como banco de dados, para que ela possa fazer consulta de palavras e letras além de poder reler os textos que mais gosta.

Já nas turmas de Jardim II, as crianças possuem um caderno no qual realizam registros de algumas atividades que se relacionam com os temas estudados, ou não; como registro de listas de palavras, escrita espontânea de pequenos textos, registro de nomes de figuras, nomes dos colegas, cruzadinhas, registros de situações-problema, entre outros. Ao observarmos a realização dessas atividades e da organização do trabalho pedagógico dessas turmas, destaca-se que principalmente que as mediações pedagógicas vislumbram em exaltar o processo de alfabetização das crianças, tendo em vista um caráter preparatório para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A observação dessa realidade nos remeteu às advertências de Kramer (1985) sobre a função compensatória da pré-escola. A autora alerta-nos para um reducionismo da educação pré-escolar ao delegar a essa etapa apenas a antecipação e/ou preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental, impossibilitando que se considere as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, dificultando assim o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, defende-se a pré-escola como lugar de “apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado, a transmissão de conhecimentos clássicos, a inteligibilidade do real, que é a condição de se localizar no mundo, dominá-lo e atender as suas necessidades” (MARTINS, 2011, p.43-44). Para que ocorra a inteligibilidade do real é necessário a comunicação entre homens, a socialização de conhecimentos, por meio de práticas pedagógicas, neste caso, o ensino. Sendo assim, a mediação se torna imprescindível no conhecimento de práticas, pois o aluno a partir dela cria conceitos e um novo significado, transformando seu conhecimento cotidiano em conhecimento científico.

4 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica nas práticas de professores/as de crianças da pré-escola da Rede Municipal de Educação de Catalão (GO). Para tanto, subsidiadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural, realizamos uma pesquisa de campo, que teve o seu corpus constituído pelas seguintes fontes: observações participantes do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas da pré-escola, entrevistas com professoras da Educação

Infantil da RME de Catalão (GO) e análise do PPP e dos planejamentos pedagógicos das professoras.

A análise aponta para as consonâncias e contradições entre o planejamento institucional e as práticas docentes vivenciadas na pré-escola, dentre as quais evidenciamos: a tentativa de padronização do trabalho docente nos planejamentos realizados no HTPC, a priorização das mediações pedagógicas das competências relacionadas ao desenvolvimento da escrita e leitura, em detrimento de outros conteúdos escolares.

Observa-se, ainda, uma dicotomização entre as mediações pedagógicas oportunizadas na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (04 e 05), reforçando alguns dos binômios que historicamente assombram/instigam pesquisadores e professores ao se pensar nessa etapa da Educação básica: cuidar *versus* educar, brincar *versus* ensinar (perspectiva antiescolar), função da creche *versus* pré-escola e outros. Nesse sentido, faz-se necessário oportunizar formação e condições objetivas para pensar na articulação dessas dicotomias, de modo que ao pensar na função da Educação Infantil na sua totalidade, a prática social de crianças e professores possam ser tomadas como fundamentos para a transformação da práxis pedagógica na pré-escola.

No que se refere à construção da identidade profissional da professora de educação infantil, destaca-se que muitas vezes a perspectiva antiescolar da Educação Infantil acaba por descaracterizar o trabalho docente subjacente à negação do ensino, que reduz a sua mediação na sala de aula a uma mera participação, o que assomado às condições precárias em que realizam o seu trabalho, acabam por dificultar a construção da sua identidade profissional docente.

Defendemos, por fim, a importância de superar a ruptura na Educação Infantil para a proposição de processos formativos de professores/as e crianças, com vistas à mudança e a transformação social, oportunizando as condições objetivas (materiais e imateriais) para a mediação pedagógica e para a tríade ensino/aprendizagem/desenvolvimento infantil.

Referências Bibliográficas

ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ANDRADA, Lorena Pimenta de. Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil. 2006. 175 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. L; MARTINS, T. A. T. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M.V.R; LIMONTA, S.V. **Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 133-149.

BORGES, Luana Ferreira. rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças. **Dissertação**, Goiânia: PUC Goiás. 2017. 219 f.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. 11. ed. Brasília, 2013.

CASTRO, Joselma Salazar de A docência na educação infantil como ato pedagógico. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016. 345 p

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 98).

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

FACCI, M. G. D; BRANDÃO, S. H. A. A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Anais... XIV Encontro nacional de didática e prática de ensino**. Porto Alegre, 2008. p. 1-32.

GASPARIN, J. L. (2013). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. **Campinas: Autores Associados**. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9701>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMER, S. A pré-escola como direito social. **Ideias**, São Paulo, FDE, n.2,1998 p.13-17.

LIMA, R. de S.; SILVA, J. H. da. Feminização do magistério na rede municipal de ensino de Sorocaba sob a perspectiva dos professores. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]**, v. 26, n. 57, p. 209–230, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1414. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1414>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017a, p.187-224.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 43-58.

NETO, C.O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. 2010. 268 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Editora Cortez. São Paulo. 2011.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 07 jan. 2022.

REYES, C. R. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, 2007, p. 123-13. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.161>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Zanolla, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2012, v. 24, n. 1 [Acessado 20 Junho 2022] , pp. 5-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>. Epub 24 Abr 2012. ISSN 1807-0310.

Artigo recebido em: 22.02.2022 Artigo aprovado em: 22.06.2022 Artigo publicado em: 13.07.2022