O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ATENDIMENTO ASSISTENCIAL À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INTENCIONAL

Arhessa Vitoria Silva Santos[1],
Laís Leni Oliveira Lima[2]

[1]Universidade Federal de Jataí/ arhessa.santos@discente.ufj.edu.br
[2]Universidade Federal de Jataí / lais_lima@ufj.edu.br

Resumo: O presente trabalho constitui-se como resultado da pesquisa realizada na Prática como Componente Curricular (PCC) e no Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil, desenvolvidos durante o primeiro semestre de 2026, na Universidade Federal de Jataí. Partiu-se da seguinte problematização: como se constitui o trabalho docente na Educação Infantil? A partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo analisar a atuação profissional nessa etapa, considerando suas atribuições, especificidades e os desafios presentes no cotidiano institucional. A investigação, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em Lüdke e André (1986) e articulou as orientações da PCC às experiências do estágio supervisionado. Como procedimentos de campo, foram realizadas dez observações participantes em uma instituição pública de Educação Infantil e uma entrevista semiestruturada com uma docente atuante neste campo. Os dados foram analisados à luz de referenciais teóricos da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Os resultados evidenciaram que a atuação profissional envolve múltiplas atribuições e desafios relacionados às condições concretas de exercício da profissão, à formação e à valorização profissional. Conclui-se que ainda é necessário superar concepções que secundarizam o ensino na Educação Infantil e reduzem a prática pedagógica às relações de convivência ou ao mero binômio cuidar-educar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desafios. Ensino.

Introdução

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada ao longo da Prática como Componente Curricular (PCC), bem como no período de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, desenvolvidos durante o primeiro semestre do ano letivo de 2026, na Universidade Federal de Jataí. Procuramos abranger concepções críticas no que tange às políticas educacionais brasileiras para a formação e para a profissão do professor, por meio da socialização do referencial teórico com uma entrevista feita com uma profissional na área da Educação Infantil.

Assim, o objetivo deste texto é analisar o trabalho docente na educação infantil, considerando as atribuições profissionais e os desafios enfrentados no contexto dessa etapa de educação, compreendendo que a humanização da criança pequena depende de um processo educativo que ensine a pensar e exija esforços mentais mediados. Espera-se que este estudo contribua para o reconhecimento do professor de Educação Infantil como um trabalhador que domina bases teórico-científicas, essencial para a superação definitiva do viés assistencialista e para a garantia do direito da criança ao seu máximo desenvolvimento.

Metodologia

A abordagem do texto está amparada pelos pressupostos teóricos metodológicos da abordagem qualitativa, de Lüdke e André (1986), nos quais afirmam que a entrevista se caracteriza principalmente como um instrumento de coleta de dados altamente flexível e eficaz que permite a captação imediata e corrente da informação desejada. As autoras destacam que esse método possibilita o contato direto com quase qualquer tipo de informante (professores, diretores, alunos, pais) sobre os mais variados tópicos do contexto escolar. Espera-se que este estudo contribua significativamente na compreensão da formação de professores para a Educação Infantil, como também sua importância para superar o antigo viés assistencialista, estabelecendo o professor como mediador intencional no fazer pedagógico com bebês[1] e crianças muito pequenas.

A construção do percurso metodológico articulou os aportes teóricos e instrumentais desenvolvidos na Prática como Componente Curricular (PCC) à imersão empírica vivenciada no Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil. Para a delimitação do corpus de análise, utilizaram-se dois procedimentos complementares de coleta de dados em uma instituição pública de Educação Infantil: a) dez sessões de observação participante registradas em diário de campo durante as vivências de estágio, focando nas dinâmicas de rotina, mediação e organização do trabalho pedagógico; e b) uma entrevista semiestruturada realizada com a professora regente da turma acompanhada, visando apreender suas concepções sobre a docência, a intencionalidade do ensino e as condições concretas do exercício profissional. A análise dos dados deu-se pela triangulação entre os registros observacionais, o depoimento docente e o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, garantindo a delimitação precisa do contexto investigado.

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação participante é fundamental em pesquisas qualitativas, à medida em que permite ao pesquisador manter contato direto e prolongado com a situação estudada, sendo o instrumento principal para apreender o significado que os sujeitos atribuem às suas ações no ambiente natural (Lüdke; André, 1986, p. 11-12). Por meio dessa metodologia, dialogou-se com a experiência da entrevistada , cuja trajetória evidencia que a formação docente deve ir além do domínio das fases do desenvolvimento motor ou cognitivo. Como destaca a entrevistada: “é imprescindível que o professor desenvolva uma

[1] Essa definição corresponde aos três grupos por faixa etária, definidos pela BNCC (Brasil, 2017), conforme às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, quais sejam: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

postura crítica sobre sua prática e sobre o contexto socioeconômico, sob o risco de reproduzir desigualdades em vez de transformá-las".

Resultados e discussões

A análise da atuação profissional na Educação Infantil exige desvelar a gênese e as determinações históricas que constituem essa etapa da Educação Básica, superando a aparência imediata do fazer cotidiano. A partir da triangulação entre os registros do diário de campo (decorrentes de dez sessões de observação participante no Estágio Supervisionado I), a entrevista semiestruturada realizada com uma docente de carreira com mais de três décadas de experiência na rede pública e os referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a presente seção organiza-se em três eixos analíticos. Neles, os dados empíricos conduzem a discussão, explicitando as contradições, tensões e especificidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Para fundamentar essa perspectiva crítica, recorreu-se aos pressupostos de Pasqualini (2010), que sustenta a defesa do ensino como fonte de desenvolvimento. Segundo a autora, as funções psíquicas superiores não são garantidas biologicamente, mas resultam de um processo de transmissão cultural em que o professor é o protagonista no provocar de "revoluções" no psiquismo infantil. Sob essa ótica, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)[2] - ou Iminente - para transformar o que a criança ainda não sabe em conquista autônoma.

A construção da identidade docente: O mito da maternagem e a exigência da formação científica

A história da identidade docente na Educação Infantil brasileira é marcada por uma tensão dialética entre a herança do atendimento assistencial e a consolidação de uma mediação pedagógica intencional. Historicamente, o trabalho com a criança pequena foi relegado ao campo da filantropia ou do mero "maternagem", esvaziando a dimensão intelectual da

[2] Conceito fundamental da teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) — também denominada "Iminente" em traduções mais recentes do russo para o português — define a distância entre o nível de desenvolvimento efetivo (aquilo que a criança já sabe e realiza de forma autônoma) e o nível que ela ainda não domina sozinha, mas é capaz de alcançar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. É nesse espaço que o ensino deve atuar de forma intencional, transformando o que é potencial em conquista consolidada e impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressalta-se que essa zona revela o que a criança pode desenvolver, mas esse progresso não é automático, dependendo diretamente das condições sociais e das mediações pedagógicas oferecidas.

profissão.

Para ilustrar este cenário, torna-se necessário traçar um panorama histórico acerca da construção identitária da Educação Infantil, a fim de elucidar a importância da superação desse viés assistencialista, ainda perpetrado nas instituições nos dias atuais.

De acordo com Souza (2007), as instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram no final do século XIX, marcadas por uma profunda divisão de classes. Enquanto as elites tinham acesso a jardins-de-infância de orientação fröebeliana, focados em conteúdos cognitivos e morais para a formação de dirigentes, as classes populares eram destinadas às creches. A primeira creche para filhos de operários de que se tem registro foi a da Companhia Corcovado, no Rio de Janeiro, em 1899. Elas surgiram como um "mal necessário" para atender à crescente mão de obra feminina nas indústrias, mas não eram vistas como um direito da criança ou da mulher, e sim como um favor ou caridade de filantropos. A autora narra que o atendimento às crianças era orientado por saberes médico-higienistas, com foco na puericultura e assepsia, como também saberes jurídico-policiais, para o controle da infância moralmente abandonada, com objetivo de evitar a criminalidade futura, além de discursos religiosos, com ênfase na caridade e moralidade. "A única educação que se tem dirigido a essas crianças, desde o início, nas instituições de atendimento à infância, é a educação da subordinação" (Souza, 2007, p.25).

Nesse cenário de controle e higienização, o período entre 1930 e 1970 marcou a consolidação da presença do Estado na gestão da infância com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940. A preocupação central ainda recaía sobre o higienismo e a puericultura, orientando as práticas nas creches para a assepsia e o cuidado físico. Em contrapartida a essa visão meramente assistencialista, surgiram iniciativas isoladas de grande relevância, como os Parques Infantis em São Paulo (1935-1938), idealizados por Mário de Andrade, que buscavam valorizar a cultura infantil e o brincar como fatores de humanização das classes populares, ele defendeu que "a infância e a classe operária são explicitamente o alvo do Parque Infantil, enquanto uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria" (Souza, 2007, p.20).

A partir da década de 1960, sob a influência de órgãos internacionais e durante o Regime Militar, a tônica do atendimento deslocou-se do higienismo para a chamada "educação compensatória". Fundamentada na teoria da privação cultural, essa concepção passava a enxergar a criança pobre como carente, deficiente ou inferior, pressupondo que a escola deveria suprir faltas cognitivas e sociais supostamente geradas pela pobreza. Assim, a pré-escola foi utilizada como ferramenta para "adestrar" a criança para o desempenho no ensino formal,

mantendo caráter de subordinação e ignorando as potencialidades reais dos sujeitos (Souza, 2007, p.22)

A grande ruptura com esse modelo histórico ocorreu apenas com a Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez, reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos como um dever do Estado e um direito inalienável da criança, e não mais como um favor ou assistência. Esse avanço legal foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que integrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Souza, 2007, p.11)

Entretanto, como destaca Souza (2007), a despeito das conquistas legais e do discurso oficial de documentos como o RCNEI (1998) – que define a criança como sujeito social e histórico –, a realidade das instituições ainda enfrenta o desafio de superar o binômio cuidar-educar fragmentado. A superação definitiva do viés assistencialista e a construção de uma identidade profissional docente sólida exigem a afirmação da escola infantil como um espaço de ensino intencional. Para o enfoque histórico-cultural, isso significa reconhecer a criança como um sujeito capaz de apropriar-se das máximas qualidades humanas por meio da mediação científica e cultural, transformando o cotidiano em um processo deliberado de humanização.

Ao relatar o início de sua trajetória, a professora entrevistada expressa essa tensão inicial ao descrever seu ingresso na profissão como algo quase natural, fundamentado no gosto por crianças. Contudo, o próprio material empírico desconstruiu essa premissa ideológica ao revelar que a consolidação de sua identidade profissional exigiu um longo percurso de estudos, passando pelo Magistério, pela graduação em Pedagogia, por formações continuadas e pela obtenção do título de mestra.

Essa trajetória evidencia uma contradição central: enquanto o discurso social e institucional hegemônico insiste em associar a professora de creche e pré-escola à figura da "tia" carinhosa, cobrando afeição e dedicação como substitutos da valorização profissional, a prática concreta exige um domínio teórico-científico robusto. Conforme analisa Lima (2010), a concepção fetichizada da infância atrela a trabalhadora da Educação Infantil a um padrão prévio de dedicação feminina que "dificulta possibilidades de construir ações, posturas e valorações vinculadas à dimensão política".

Tendo em vista os aspectos observados, faz-se necessário destacar o quanto a compreensão da docência na Educação Infantil exige um olhar que ultrapasse a dimensão técnica, alcançando a complexidade das relações humanas e sociais que constituem o cotidiano escolar. Com base nas experiências decorrentes do Estágio Curricular Obrigatório I, nos relatos

fornecidos pelas professoras da instituição-campo e nos debates realizados durante as reuniões da Prática como Componente Curricular (PCC), a presente discussão será estabelecida a partir do diálogo entre as bases teórico-metodológicas das perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural e os dados produzidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora da Educação Infantil da rede. Para aprofundar essa análise, considera-se também sua trajetória profissional de mais de três décadas, que possibilita tensionar os desafios e as conquistas vivenciados no exercício da profissão docente.

Indagada sobre o que considera primordial no exercício docente, a participante enfatiza que o vínculo afetivo é indissociável do conhecimento pedagógico. A afetividade, na perspectiva histórico-cultural, não se opõe ao desenvolvimento intelectual; ambas constituem uma unidade afetivo-cognitiva em que os motivos e sentimentos impulsionam a atividade do pensamento. Assim, o afeto no cotidiano escolar não é um fim em si mesmo (maternagem), mas um recurso de mediação que gera segurança emocional para que a criança explore o mundo e se aproprie da cultura. A superação do mito da maternagem coloca-se, portanto, como condição para o reconhecimento da docência na infância como trabalho intelectual e transformador. A entrevistada afirma que

> Essa perspectiva [Histórico-Cultural] exige sensibilidade para observar, compreender os significados das brincadeiras e das práticas culturais das famílias, e capacidade de problematizar rotinas e materiais didáticos. Por isso, além de saber sobre organização do espaço, avaliação por observação, inclusão e primeiros socorros, é preciso formação crítica, entender as influências socioeconômicas, culturais e políticas na vida das crianças e refletir sobre como nossas práticas podem reproduzir ou transformar desigualdades. Só assim o trabalho será realmente pedagógico e emancipador.

Embora a dimensão afetiva seja fundamental, Marsiglia (2011, p. 7-8) adverte que a secundarização da educação escolar em nome da valorização da subjetividade pode representar um esvaziamento do trabalho educativo. A formação continuada deve, portanto, equilibrar o suporte emocional com bases teórico-científicas sólidas. Como reforça a autora, o desenvolvimento infantil é determinado pela forma como a educação é conduzida; logo, o professor precisa dominar o conhecimento clássico para provocar revoluções no psiquismo infantil. Assim, a professora afirma que

> Estas novas referências, apresentadas por discursos bastante sedutores, sobre valorização da pessoa e sua subjetividade [...], sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experiencialmente, sobre a criatividade da atividade docente [...], sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano, etc. [...] representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional. Os professores já não mais precisarão aprender o

> conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação.

Intencionalidade pedagógica vs. condições objetivas de trabalho: A tensão entre a teoria e a prática concreta

Na entrevista, a professora relata manter uma rotina de preparação estruturada, utilizando anotações breves, diários e registros fotográficos para avaliar o progresso dos alunos e redirecionar suas ações. Conforme defende Pasqualini (2010), ser professor de Educação Infantil exige o reconhecimento do ensino como fundamento do trabalho pedagógico, distanciando-se do viés puramente assistencialista que marcou a história deste segmento no Brasil. Essa prática combate o espontaneísmo e o ativismo vazio criticados na literatura. Pasqualini (2010, p. 162) discute como a Educação Infantil foi historicamente atrelada a finalidades extrínsecas, sendo compreendida como um equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente as creches, e critica o ideário antiescolar que tenta negar o ato de ensinar neste segmento. O planejamento, sob essa ótica, deve ser um processo de reflexão crítica, onde cada objetivo considera o sujeito a quem se destina o conteúdo e as peculiaridades de sua faixa etária (Martins; Marsiglia, 2015, p.20). A mediação intencional transforma o cotidiano em experiência humana, impedindo que o tempo na escola seja apenas uma "ocupação de tempo". Contudo, a confrontação desse depoimento com a realidade das observações de campo traz à tona as limitações materiais e institucionais impostas ao trabalho docente. Ao elencar os maiores obstáculos do seu cotidiano, a professora aponta:

> Os principais [desafios] que eu vejo são lidar com a diversidade (crianças com ritmos diferentes, necessidades especiais, contextos familiares distintos), o tamanho das turmas e a infraestrutura limitada em muitas escolas, falta de formação continuada específica e apoio pedagógico, além da desvalorização da profissão (salários e reconhecimento). Também é desafiador manter uma comunicação efetiva com as famílias e conciliar o cuidado afetivo com os objetivos pedagógicos.

A análise dialética desse relato revela a tensão enfrentada diariamente pelo educador: de um lado, a exigência teórica e ética de uma mediação individualizada; de outro, a precarização das condições concretas de trabalho em turmas numerosas. Nas dez sessões de observação participante, constatou-se que o tempo pedagógico é frequentemente fracionado por

demandas de contenção física, gestão do espaço e atendimento a necessidades operacionais imediatas do grupo.

Como adverte Pasqualini (2010), quando o professor é submetido a turmas superlotadas e à escassez de horários institucionais para o estudo e a elaboração de materiais, a atividade de registro corre o risco de converter-se em cumprimento burocrático, empobrecendo a mediação intencional. Assim, a contradição entre o saber fazer (intencionalidade emancipatória) e o poder fazer (condições objetivas) expõe como a lógica neoprodutivista da gestão escolar limita o potencial de desenvolvimento das crianças e precariza a atuação do docente.

A função social da escola infantil: O conflito entre a custódia assistencial e o direito ao ensino emancipador

Uma das contradições mais profundas vivenciadas no campo da Educação Infantil reside na indefinição de sua função social no interior da sociedade capitalista. Enquanto a literatura crítica defende a creche e a pré-escola como espaços privilegiados de socialização do saber elaborado e de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, as expectativas das famílias e as políticas públicas muitas vezes reduzem a instituição ao papel custodial, um local seguro para “deixar a criança” enquanto os responsáveis trabalham.

Essa dualidade manifestou-se na fala da docente entrevistada, ao ressaltar a dificuldade recorrente em estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias sobre os objetivos pedagógicos da escola. Frequentemente, os familiares avaliam o trabalho da Educação Infantil pelo viés da mera assistência física (alimentação, higiene e preservação da integridade) ou, no extremo oposto, cobram a antecipação mecanicista de treinos motores típicos de uma alfabetização tradicional.

As observações realizadas no Estágio Curricular Obrigatório durante a intervenção pedagógica com o livro A Mala Maluca e a realização de um sarau, por exemplo, demonstraram como a mediação intencional supera ambas as visões reducionistas. Naquela ocasião, ao articular o estímulo à consciência fonológica (rimas e ritmos), a expressão artística no desenho e a oralidade autônoma, no momento em que cada criança foi à frente da turma apresentar seu pensamento e guardar sua produção na mala, o ensino cumpriu sua função de promover a humanização.

O material empírico reafirma que o ato de cuidar e o ato de educar não são dimensões

opostas, tampouco se reduzem a um binômio assistencial. Os momentos de higiene, alimentação autônoma no refeitório e organização dos pertences são conteúdos de formação operacional e social que ensinam a autogestão da conduta e o autocuidado. Todavia, eles só adquirem estatuto educativo quando integrados a um projeto pedagógico intencional que assegure à criança o direito de pensar, criar, imaginar e ir além das suas vivências cotidianas.

Considerações finais

A presente investigação buscou responder à problematização sobre como se constitui o trabalho docente na Educação Infantil, analisando suas atribuições, especificidades e contradições no cotidiano institucional. A articulação entre os estudos teóricos da Prática como Componente Curricular (PCC) e a imersão empírica do Estágio Curricular Obrigatório I — por meio de dez sessões de observação participante e de uma entrevista semiestruturada com uma professora regente de carreira — permitiu compreender a docência na infância como uma práxis social complexa, que se equilibra dialeticamente entre avanços pedagógicos e permanências históricas.

Os resultados demonstraram que o trabalho docente se constitui na luta contínua pela superação do viés assistencialista e do mito da "educadora nata" ou da mera "maternagem". A trajetória da docente entrevistada e os registros de campo evidenciaram que a construção da identidade profissional exige sólida formação acadêmico-científica. A dimensão afetiva, longe de se opor ao desenvolvimento intelectual ou de ser um substituto da valorização salarial, revelou-se como parte integrante da unidade afetivo-cognitiva, atuando como recurso de mediação intencional para impulsionar os processos psíquicos das crianças na Zona de Desenvolvimento Proximal (Pasqualini, 2010).

Evidenciou-se, contudo, uma marcante tensão entre a intencionalidade pedagógica emancipadora e as condições objetivas de trabalho. Embora a literatura de fundamentação histórico-cultural e histórico-crítica pressuponha um planejamento rigoroso, o registro sistemático e a avaliação formativa (Martins; Marsiglia, 2015), o cotidiano escolar impõe desafios concretos, como turmas superlotadas, infraestrutura precária e escassez de horários institucionais para estudo. Tais condicionantes materiais correm o risco de fragmentar o tempo pedagógico e reduzir o trabalho docente a ações de contenção física ou ao mero cumprimento burocrático, revelando que a garantia do direito da criança ao ensino de qualidade depende umbilicalmente da melhoria das condições de exercício da profissão.

Sob o ponto de vista da formação inicial em Pedagogia, a pesquisa comprovou a

fertilidade do diálogo entre a PCC e o Estágio Supervisionado. Essa integração metodológica permitiu à estagiária-pesquisadora ir além da aparência imediata do cotidiano escolar, desenvolvendo um olhar crítico capaz de apreender as mediações teóricas que operam na prática pedagógica e de reconhecer a importância da literatura e das múltiplas linguagens no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Conclui-se que a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica exige a superação definitiva dos ideários antiescolares, do espontaneísmo e da redução da prática pedagógica ao mero binômio cuidar-educar ou às relações cotidianas de convivência. Afirmar o ensino na Educação Infantil é defender o direito universal da criança pequena, sobretudo das classes populares, ao acesso intencional, mediado e sistematizado aos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, assegurando seu desenvolvimento integral e humanizador.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa.

Referências

LIMA, Laís Leni Oliveira. As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**.** In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silvia (orgs.). **Educação, cultura e infância**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 61-81.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil**. Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 18 jun. 2007.