

A VIVÊNCIA DA IDENTIDADE, DA MATEMÁTICA E DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIENCING IDENTITY, MATHEMATICS, AND COOPERATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/sasciencessv6n2-216>

Submetido em: 09/09/2026 e Publicado em: 25/09/2026

SAS: e26442

Swelen Freitas Gabarron Peralta

Mestre em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9120160923821345>

Cediana Antunes de Lima

Especialista

Prefeitura Municipal de Araucária

E-mail: cediana.pedagoga@gmail.com

Elen Tamião Cordeiro

Especialista

Prefeitura Municipal de Araucária

E-mail: elenrui67@gmail.com

Camila Tomasoni Ziak

Especialista

Prefeitura Municipal de Araucária

E-mail: camilaziakk@outlook.com.br

Marcelo Henrique dos Santos

Mestre em Educação

Prefeitura de Araucária

E-mail: marcelo.santos@educacao.araucaria.pr.gov.br

Francielly Indyane de Souza

Especialista

Prefeitura Municipal de Araucária

E-mail: francielly.souza@educacao.araucaria.pr.gov.br

Resumo

O presente artigo relata a experiência pedagógica desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da cidade de Araucária – Paraná, com as turmas de Infantil 5 (A, B e C), matutino e vespertino, por meio da sequência didática intitulada “Copa dos Craques”. O objetivo central foi articular a temática



social da Copa do Mundo com a sistematização de saberes lógico-matemáticos, linguísticos e corporais, promovendo o desenvolvimento psíquico superior e a apropriação cultural por parte das crianças. A metodologia adota o Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação e se orienta pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A ação educativa organizou-se em torno do manuseio de um álbum de figurinhas personalizado em que as crianças figuravam como protagonistas, culminando em circuitos de treinamento motor e em rodas de negociação social no pátio. Os resultados indicam que a transformação de um interesse sincrético cotidiano em atividade de estudo estruturada e intencional impulsionou a autonomia, o pensamento lógico-matemático e a transição do egocentrismo para a cooperação entre pares. Conclui-se que o processo pedagógico, longe de ser um acompanhamento espontâneo ou de mero cuidado assistencialista, constitui-se como um ato intencional e direcionador de mediação que atua diretamente na zona de desenvolvimento iminente, promovendo saltos qualitativos nas funções psicológicas superiores e assegurando o compromisso com a humanização e a emancipação plena das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Matemática; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This article reports on a pedagogical experience conducted at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Araucária, Paraná, with "Infantil 5" classes (groups A, B, and C)—covering both morning and afternoon sessions—through a didactic sequence titled "Copa dos Craques" (Stars' World Cup). The central objective was to link the social theme of the World Cup with the systematization of logical-mathematical, linguistic, and bodily knowledge, thereby fostering higher psychological development and cultural appropriation among the children. The methodology adopts Historical-Dialectical Materialism as its investigative approach and is guided by the premises of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. The educational activities centered on the use of a personalized sticker album featuring the children themselves as protagonists, culminating in motor training circuits and social negotiation circles in the playground. Results indicate that transforming a syncretic, everyday interest into a structured, intentional study activity fostered autonomy, logical-mathematical thinking, and a transition from egocentrism to peer cooperation. The study concludes that this pedagogical process—far from being a spontaneous activity or mere custodial care—constitutes an intentional, directive act of mediation; it operates directly within the zone of proximal development, promoting qualitative leaps in higher psychological functions and ensuring a commitment to the humanization and full emancipation of children in early childhood education.



Keywords: Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology; Mathematics; Written Language.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o alicerce fundamental para o desenvolvimento integral da criança pequena, contemplando aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos que se entrelaçam de forma complexa. No Brasil, a obrigatoriedade da matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade, promulgada pela Emenda Constitucional n. 59/2009 e normatizada pela Lei n. 12.796/2013, estendeu o dever estatal na universalização do atendimento na pré-escola. Todavia, a materialização dessas políticas nas redes municipais de ensino tem ocorrido de forma precarizada. A inserção de turmas infantis em escolas de Ensino Fundamental frequentemente desconsidera as necessidades de adequações de infraestrutura física, aquisição de materiais lúdico-pedagógicos adequados e provimento de formações continuadas que atendam especificamente à faixa etária, configurando um processo de precarização neoliberal da educação pública (Zanotto, Zen e Machado, 2019).

Paralelamente a essas contradições materiais, desdobram-se tensionamentos teóricos na didática infantil. Correntes vinculadas à chamada “Pedagogia da Infância”, fortemente influenciadas por ideários pós-modernos e pragmatistas, asseveram que a Educação Infantil deve ser orientada pelo espontaneísmo e pelo “não-ensino”, nos quais o professor assume o papel de mero acompanhante ou facilitador das descobertas supostamente naturais das crianças, desvalorizando a apropriação planejada do patrimônio cultural humano (Pasqualini e Lazaretti, 2022). Em contraponto a essa desintelectualização do trabalho docente, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural postulam que a verdadeira especificidade do ato educativo consiste na transmissão intencional, metódica e sistemática do saber historicamente acumulado, cabendo à escola a tarefa teleológica de produzir a “segunda natureza” no indivíduo singular (Saviani, 2013; Mello, 2015). Ensinar na infância, sob esta ótica, implica em organizar o ambiente e as interações de modo a atuar diretamente na zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2005; Prestes, 2010), impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção voluntária, atenção concentrada, linguagem conceitual e memória lógica) que não se desenvolvem sozinhas.

Para que o ensino atinja tal objetivo de humanização e emancipação intelectual, a escola, o Cmei, devem superar as dicotomias entre afeto e intelecto. Conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2015), e corroborado por vivências pedagógicas que articulam a literatura e as sensibilidades infantis, o psiquismo se estrutura na unidade afetivo-cognitiva. O afeto e as emoções não representam esferas separadas ou secundárias da cognição; ao contrário, constituem as premissas dinâmicas e os motivos reais que mobilizam o pensamento infantil em direção ao conhecimento (Martins, 2015). Sob esse prisma, o grande entusiasmo e comoção social gerados por eventos culturais e esportivos globais, como a Copa do



Mundo, não devem ser ignorados ou limitados a meras recreações livres no pátio. Se devidamente planejada pelo docente, essa energia afetiva constitui um poderoso motor que gera na criança a necessidade cognoscitiva e o motivo prático de apropriar-se dos sistemas de representação da matemática e da linguagem escrita para realizar sua brincadeira.

Fundamentada nessas premissas, a sequência didática intitulada “Copa dos Craques” foi executada num CMEI, no município de Araucária, Paraná, entre os dias 29 de junho e 03 de julho de 2026, englobando as turmas de Infantil 5 (A, B e C), nos turnos matutino e vespertino. Partindo do interesse cotidiano e sincrético das crianças pelo álbum de figurinhas da competição, os professores organizaram intencionalmente mediações pedagógicas, como a criação de um álbum personalizado com fotografias reais das próprias crianças na posição de 'atletas profissionais', circuitos de treinamento corporal e momentos estruturados de trocas autônomas no pátio, para sistematizar saberes lógico-matemáticos, linguísticos, éticos e corporais de alta significação e valor cultural. Para a compreensão da dinâmica, apresento a metodologia utilizada.

2 METODOLOGIA

A presente investigação pauta-se no Materialismo Histórico-Dialético como método de apreensão científica da realidade educativa. Esse método exige compreender a prática pedagógica em sua totalidade dinâmica, revelando as contradições histórico-sociais e as possibilidades reais de superação da alienação escolar por meio da práxis pedagógica intencional (Souza, 2023). Sob esse método, as atividades lúdico-pedagógicas da sequência didática “Copa dos Craques” foram estruturadas e analisadas sob a luz dos cinco momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica definidos por Saviani (2013) e transpostos para as práticas da infância por Hoeller e Silva (2019):

- 1. Prática Social Inicial:** Ponto de partida em que professores e crianças trazem para o contexto do CMEI a vivência sincrética e imediata do fenômeno da Copa do Mundo e do colecionismo de cromos.
- 2. Problematização:** Identificação e debate acerca das contradições e necessidades postas pela prática lúdica: como contar e ordenar figurinhas, como registrar as faltas, como ler e identificar o nome próprio e o dos colegas nos cromos e como realizar as trocas sem conflitos de natureza individualista.
- 3. Instrumentalização:** Ação intencional e sistemática do professor para disponibilizar saberes e instrumentos culturais historicamente acumulados (o sistema de numeração decimal, noções espaciais e a linguagem escrita conceitual) para que as crianças solucionem as problematizações. A mediação atua diretamente na zona de desenvolvimento iminente.



4. **Catarse:** Processo de incorporação interna das ferramentas cognitivas e do argumento lúdico de agir de acordo com a conduta profissional dos 'craques', provocando a reestruturação das funções psíquicas de síncrese emocional para a síntese intelectual e ética.
5. **Prática Social Final:** Retorno à atividade de convivência coletiva em um patamar qualitativamente superior, caracterizado por atitudes infantis de autonomia no preenchimento do álbum, cooperação solidária no pátio e uso consciente dos sistemas de representação lógica e simbólica na realidade social.

Segundo Lavoura (2020, p. 110 *apud* Peralta, 2024, p. 43):

Em que pese a forte manifestação desse corolário, na prática pedagógica que se pretende histórico-crítica, penso que já se alertou suficientemente para o fato de que não se trata de passos que devam ser seguidos a partir de uma relação mecânica e ordenados em sequência cronológica (Saviani, 2009, 2012, 2016; Saviani; Duarte, 2012). Conforme evidenciado, pelo próprio Saviani, no texto *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara* (datado nos idos de 1982); portanto, estamos recuperando uma afirmação do autor de cerca de 40 anos atrás, e cuja formulação é clara e indubitável: Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (Saviani, 2009, p. 67).

Em estrita observância aos pressupostos teóricos defendidos por Peralta (2024) salientamos que a prática pedagógica, principalmente na educação infantil, pautada na égide da Pedagogia Histórico-Crítica não entende que os momentos sistematizados por Saviani (2013) aconteçam linearmente, mas sim, como explicita Lavoura (2020), em intersecção com as vivências do cotidiano e perguntas das crianças envolvidas, mas sem cair no senso comum e no espontaneísmo. Desta feita, as discussões em sala foram fundamentadas e embasadas no que tange a PHC, mas não podemos pensar em uma linearidade epistemológica, mas sim, com o processo ancorado na prática.

Elucidamos ainda que o escopo do relato de experiência foi pautado, segundo o ECA Digital (Lei nº 15.211/2025), que é a legislação brasileira que atualiza o Estatuto da Criança e do Adolescente para o ambiente virtual. Em vigor desde março de 2026 e fiscalizado pela Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), o texto obriga empresas de tecnologia a protegerem menores de idade na internet, uma vez que as famílias assinaram termo de uso da imagem das crianças para a confecção de figurinhas e utilização da prática pedagógica para fins institucionais vinculados às redes sociais da mantenedora, no caso, a Prefeitura Municipal de Araucária.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE-GUIA E A GÊNESE DA IDENTIDADE

O desenvolvimento do psiquismo infantil é marcado por saltos qualitativos de reorganização da consciência e da personalidade, estruturados por meio das transições de períodos evolutivos (Leontiev, 1978). Conforme as premissas da periodização histórico-cultural (Mello, 2007; Facci, 2004a), a infância pré-escolar, compreendida aproximadamente entre as idades de quatro a seis anos, tem o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais como sua atividade principal ou atividade-guia (Zoia, Pasqualotto e Cossetin, 2019). A atividade principal não é meramente aquela em que a criança gasta mais tempo cronológico, mas sim o tipo de relação com a realidade que provoca a gênese das neoformações e das funções psicológicas mais elevadas daquela idade (Pasqualini, 2010).

Diferentemente das visões naturalizantes difundidas por teorias espontaneístas de educação, que concebem a brincadeira como um impulso biológico instintivo e inato da criança, os estudos histórico-culturais comprovam que o jogo protagonizado possui origem e essência estritamente sociais, surgindo historicamente quando a divisão social do trabalho afasta a criança pequena das forças produtivas dos adultos (Pasqualotto e Cossetin, 2019). Diante da impossibilidade de operar com os instrumentos de trabalho reais complexificados, a comunidade infantil desenvolve o jogo como forma de reconstituir a lógica das ações e das relações sociais das atividades produtivas dos adultos (Elkonin, 2009). Desta feita, o jogo protagonizado não se desenvolve de forma espontânea ou isolada na mente infantil; ele requer ações de ensino planejadas que estimulem sua gênese e seu direcionamento cultural por meio da mediação do adulto (Elkonin, 2009).

Na sequência pedagógica “Copa dos Craques”, os docentes do CMEI atuaram intencionalmente como organizadores do ambiente cultural ao criarem um álbum de figurinhas personalizado em que as imagens fotográficas das próprias crianças e de seus colegas de classe foram transformadas nas estampas dos 'craques', assim como estavam visualizando na mídia um famoso álbum que estava em circulação. Essa introdução do argumento lúdico e do protagonismo infantil transfigurou o recurso físico em um autêntico instrumento psicológico. Ao assumir o papel do atleta profissional que compõe a seleção brasileira de futebol, no caso, a seleção do próprio CMEI, local esse de pertencimento da criança, esta, na fase pré-escolar, reorganizou a percepção de sua própria identidade e autoestima. A manipulação objetal das figurinhas deixou de ser uma ação dispersa e aleatória e transformou-se em uma atividade lúdica rica de sentido, na qual o desejo de conhecer e preencher o álbum impulsionou a curiosidade sobre si e sobre o grupo social a que pertence, nesse caso, a sua sala de aula, com seus colegas e professores.

A brincadeira de papéis sociais evolui ao longo do desenvolvimento pré-escolar. Conforme destaca Elkonin (2009), o jogo caminha progressivamente de situações com argumentos complexos e papéis com regras latentes (implícitas na ação, como a mãe que cuida da filha) para situações de jogos com argumentos



simplificados e regras patentes (explícitas e visíveis, como o jogo de gato e rato, locomotiva ou futebol) (Mello e Lazaretti, 2018). Em suas clássicas séries de experimentos com crianças pré-escolares, Elkonin (2009) demonstrou que a introdução do argumento lúdico ou dramatização eleva exponencialmente a capacidade da criança de dirigir suas próprias ações e de subordinar seus impulsos imediatos ao cumprimento de regras lúdico-sociais comuns. Enquanto no revezamento físico puramente formal (sem argumento) a criança demonstrava extrema dificuldade de controlar seu comportamento voluntário e aguardar o sinal correto para correr, a introdução da dramatização da 'locomotiva/trem' (na qual a criança assumia o papel da máquina e precisava esperar o sinal sonoro 'piiiiii' do apito para partir) produziu um elevado controle voluntário e obediência às regras, superando o impulso biológico imediato de correr (Elkonin, 2009; Mello e Lazaretti, 2018).

As implicações didáticas desse experimento mostraram-se nítidas na execução do 'Circuito de Treinamento dos Craques' e no 'Grande Encontro de Trocas' promovidos na sequência didática. No 'Circuito de Treinamento', as atividades de coordenação visomotora e mobilidade física não foram apresentadas de maneira abstrata ou mecânica em exercícios instrucionais prontos e desvinculados do sentido da infância. Ao contrário, o circuito foi dramatizado como a preparação física oficial dos craques da seleção para a Copa do Mundo. Sob essa força motivadora, as crianças demonstraram excelente conduta voluntária e controle corporal: acataram as regras de esperar sua vez, toleraram os tempos de espera na fila, coordenaram movimentos complexos de saltar obstáculos e apoiaram os colegas em dificuldades, integrando a motricidade ao objetivo coletivo da equipe.

Por conseguinte, durante a socialização e a construção do coletivo no momento intitulado no planejamento sistematizado como o “Grande Encontro de Trocas” evidenciou que a superação do egocentrismo infantil é mediada pela vida coletiva. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano interpsicológico (entre as pessoas) para depois se tornar intrapsicológico (dentro da criança).

Um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se como relações reais entre indivíduos." (Vygotsky, 2007, p. 74).

No momento das trocas, a mediação docente permitiu que as crianças exercitassem a linguagem oral como ferramenta de negociação e regulação social. Ao circular livremente pelo pátio com o objetivo de obter figurinhas, elas foram desafiadas a respeitar o turno de fala, a ouvir o colega e a pactuar acordos. O



circuito motor, por sua vez, complementou esse processo ao exigir que a coordenação motora e o controle corporal fossem utilizados em prol de um desafio comum.

Dessa maneira, a sequência didática promoveu a transição da criança de um sujeito centrado em seus próprios desejos para um membro ativo do grupo, capaz de compreender a importância da cooperação e do trabalho coletivo para a conquista de metas que, individualmente, seriam inalcançáveis. A socialização, assim compreendida, não é um resultado natural do crescimento, mas uma construção histórica que o professor, através de intervenções deliberadas que fomenta e orienta.

Dessa forma, na sequência didática desenvolvida no CMEI, a linguagem escrita e os conceitos de matemática não foram abordados de forma fragmentada, escolarizante ou esvaziada de significação prática, abordagens comumente adotadas em redes municipais que antecipam as rotinas do Ensino Fundamental de forma mecânica. Pelo contrário, esses conteúdos foram trabalhados como autênticos instrumentos culturais de mediação indispensáveis para a concretização das metas lúdicas coletivas (Pasqualini e Lazaretti, 2022). Em sintonia com a perspectiva linguística de Cagliari (2009) e os pressupostos pedagógicos de Brotto e Cossetin (2019), a linguagem escrita é uma ferramenta cultural e discursiva complexa desenvolvida socialmente que deve ser ensinada a partir de sua função prática na sociedade, e não por exercícios de repetição de fonemas sem contexto real.

A necessidade vital de identificar a quem pertencia determinada figurinha no álbum e de documentar as faltas numéricas para negociar no pátio gerou motivos reais que mobilizaram o pensamento infantil em direção à escrita. A tentativa de escrita espontânea dos nomes próprios e dos colegas e a leitura atenta das legendas dos cromos deixaram de ser treinos mecânicos e assumiram o caráter de práticas discursivas ricas de sentido (Brotto e Cossetin, 2019). As escritas infantis, com suas hipóteses de omissão, substituição e espelhamento de letras, foram acolhidas pela professora como degraus naturais na apropriação do sistema alfabético tecnológico de escrita conforme preconiza Cagliari, 2009. Ao atuar como escriba coletiva e expor as palavras no quadro-negro, a docente ofereceu os instrumentos mediadores necessários para que as crianças avançassem em seu desenvolvimento intelectual e discursivo, operando ativamente na zona de desenvolvimento iminente, assumindo assim a apropriação do conhecimento de uma forma lúdica sem as amarras da obrigatoriedade e da perfeição que observamos em instituições que elencam a chamada pedagogia da infância.

De maneira convergente, os saberes lógicos e numéricos foram sistematizados em correspondência com as diretrizes do Currículo da mantenedora e as reflexões sobre o ensino pautadas na concepção elencada pelo município de Araucária por meio de seus documentos oficiais:



Segundo as Diretrizes Municipais de Educação (2012): “[...] quando adotou-se a pedagogia histórico-crítica como concepção para seus trabalhos pedagógicos, considerando que esta pedagogia tem como objetivo o trabalho com o conhecimento sistematizado a partir de uma realidade social, propondo interação entre conteúdo e realidade concreta, visando à transformação da sociedade.” (Araucária, 2012. p. 23)

Na Educação Infantil, as noções matemáticas e de espaço não devem ser restritas à repetição de numerais cardinais ou à nomeação bidimensional passiva de formas geométricas em folhas de papel. O encontro da criança com esses conceitos deve ser intencional, dinâmico e baseado no movimento do corpo e na manipulação consciente de objetos concretos (Zoja, 2019). Ao manusearem os álbuns e preencherem as tabelas de controle numérico de figurinhas repetidas e faltantes, as crianças do CMEI apropriaram-se ativamente de complexas relações lógicas e matemáticas descritas na organização curricular.

Assim, podemos observar as noções de contagem e relações de quantidade quando as crianças realizaram a quantificação exata de dezenas de figurinhas, estabelecendo correspondência um a um entre o cromo e o espaço numerado correspondente no álbum, e calculando relações de mais, menos, igual, faltante e repetido.

Já a orientação espacial, posição e direção, se deu no preenchimento das páginas e na execução do circuito motor, as crianças operaram corporal e mentalmente com conceitos espaciais tridimensionais, tais como dentro/fora, acima/abaixo, perto/longe, para frente/para trás, direita/esquerda e noções de velocidade e limites de tempo.

Como a classificação e seriação, momento o qual as crianças se agruparam e categorizaram os cromos de acordo com atributos funcionais, semelhanças e diferenças entre seleções, cores de fundo e critérios de ordem numérica crescente e decrescente.

Dessa forma, a matemática e a linguagem escrita, longe de se constituírem como disciplinas escolares abstratas e impostas mecanicamente às crianças bem pequenas, revelaram-se como autênticos e poderosos instrumentos de mediação. Ao operarem ativamente com esses signos e ferramentas, as crianças do CMEI expandiram suas capacidades de planejamento mental, autocontrole da conduta e leitura crítica da realidade social circundante, expressando a unidade dialética entre aprendizagem e desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização e a análise reflexiva da sequência didática “Copa dos Craques”, desenvolvida com as crianças de Infantil 5, descortinam subsídios teóricos e práticos de extrema relevância para a didática da Educação Infantil pública. O projeto demonstrou concretamente que o trabalho pedagógico com crianças pequenas pode e deve superar os limites do mero assistencialismo focado em higiene e segurança, bem como o espontaneísmo das correntes anti-escolares que negam a relevância do ensino de conteúdos culturais historicamente elaborados.



Ao articular uma temática social e cotidiana de amplo apelo afetivo com a sistematização planejada de saberes lógicos, numéricos, corporais e de linguagem escrita, a prática docente comprovou o potencial revolucionário da intencionalidade pedagógica baseada na ciência. Os alunos do CMEI não apenas completaram um álbum lúdico; eles se apropriaram de sistemas numéricos, internalizaram regras complexas de convivência coletiva e respeito mútuo, expandiram sua motricidade e avançaram significativamente em suas hipóteses de escrita espontânea e de leitura discursiva de mundo, operando ativamente na direção de sua humanização plena.

Desta feita, reafirma-se o compromisso político e pedagógico com a centralidade do professor como mediador essencial do processo de desenvolvimento psíquico superior da criança na primeira infância (Saviani, 2014). O professor não é um acompanhante passivo do desenvolvimento 'natural' ou mero organizador de espaços de entretenimento. É ele quem, munido de sólida formação teórica e de um planejamento didático rigoroso, atua na zona de desenvolvimento iminente das crianças, oferecendo os instrumentos e os signos culturais necessários para que estas subam nos ombros das gerações precedentes e desenvolvam plenamente suas potencialidades de inteligência e personalidade. A defesa de uma Educação Infantil emancipadora e humanizadora exige, por conseguinte, a garantia de formação continuada para os docentes e a estruturação de um currículo crítico que encante as crianças perante o patrimônio da cultura humana universal, servindo como efetivo instrumento de luta e resistência democrática contra as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes municipais de educação**. 1. ed. Araucária: SMED, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Organização curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento**. Araucária: SMED, 2019.

BROTTO, I. J. O.; COSSETIN, M. A linguagem na educação infantil: concepção de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento. In: ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COSSETIN, M. (Org.). **Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 71-92.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

HOELLER, A. K. C.; SILVA, M. C. R. F. Pedagogia histórico-crítica e educação infantil. In: **Pesquisas em educação: outros diálogos com os clássicos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 197-207.



KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é/e fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 105-135.

LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

PERALTA, Swelen Freitas Gabarron. **As diretrizes municipais de educação em Araucária-Paraná: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, M. P. R. **O método materialista histórico-dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: as bases da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

ZOIA, E. T. O ensino da geometria na educação infantil: possibilidades humanizadoras. In: ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COSSETIN, M. (Org.). **Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 93-108.

ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COSSETIN, M. (Org.). **Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.