

# O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: O papel do professor e da professora

Amanda Trindade Garcia  
Rafael Franco Lobo

**Como citar:** GARCIA, Amanda Trindade; LOBO, Rafael Franco. O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: O papel do professor e da professora. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 79-96. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p79-96>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO COMO CUIDADO E EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA

*Amanda Trindade Garcia*

*Rafael Franco Lobo*

---

## **Para um início de conversa...**

A infância é um tempo essencial para o início do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. O processo de humanização não acontece por um desenvolvimento natural, e sim por meio das relações que elas estabelecem com o mundo que as cercam e das relações que são estabelecidas com elas desde o nascimento, ou seja, é por meio das vivências que acontece a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

Nesse período da vida, a instituição educacional tem um papel essencial no aprendizado e desenvolvimento, e, com a organização intencional das condições da vida das crianças, ela pode ser o melhor lugar para sua educação em situações vividas coletivamente que levem à apropriação das qualidades humanas pelos pequenos. A intencionalidade educativa com foco no desenvolvimento é elemento chave nesse processo (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017; MELLO, 2007).

No caso do trabalho com os bebês, a concepção que prevalece, na maioria das situações, é ainda que as instituições educativas para crianças bem pequeninhas têm somente a função de atender às necessidades imediatas, e/ou de ser um local onde os pais deixam suas crianças enquanto

trabalham. Com os avanços dos estudos em relação à educação de bebês e crianças, ampliou-se esse entendimento: o cuidado integra um princípio da educação e é assegurado como direito de toda criança estar em uma escola de Educação Infantil. Nessa perspectiva, esse movimento evidencia uma significativa mudança na compreensão das especificidades da escola e de sua contribuição ao desenvolvimento das crianças (BARBOSA, 2010).

A partir dessa concepção de escola, a ação docente também tem um novo sentido, pois, se a escola tem especificidades, é necessária uma formação científica para possibilitar que professoras e professores sejam intelectuais de suas próprias práticas, ou seja, sejam profissionais que pensem, planejem, executem, registrem, avaliem e transformem a prática juntamente com as crianças, tendo uma teoria como fundamento. Com a teoria Histórico-Cultural aprendemos que o ser humano é produto cultural construído ao longo da história apropriando-se das capacidades humanas (TEIXEIRA; BARCA, 2017; MELLO, 2007).

Embasados nos estudos de Vigotski (1996, 2012, 2018) como um dos principais autores dessa teoria e, também nas pesquisas do Instituto Pikler-Loczy de Budapeste (FALK, 2004), este capítulo tem como objetivo compreender o trabalho do professor e da professora no processo de humanização que acontece na relação de cuidado e educação com os bebês.

## **1. O processo de humanização na relação com os bebês**

Vigotski (2012) afirma que o processo de humanização se desenvolve a partir dos processos educativos, pois, as crianças aprendem a ser humanas por meio das relações que estabelecem com adultos, com outras crianças e com a cultura, em relações de aprendizagem que iniciam desde o nascimento e intensificam-se durante os processos educativos. A

instituição educacional que acolhe bebês e crianças, portanto, exerce um papel fundamental na humanização das crianças.

Na educação de bebês e na educação pré-escolar, no entanto, observamos um movimento de encurtamento da infância que transforma crianças bem pequenininhas em alunas e alunos e, transforma a Educação Infantil em preparação para o ensino fundamental. Esse adiantamento da escolarização acontece porque professoras e professores nem sempre acreditam na capacidade da criança de agir, pensar, formular suas hipóteses e encontrar suas respostas desde muito pequenas. Nessa perspectiva, perde-se o protagonismo das crianças que deixam de ser sujeitos ativos, pois desde muito pequenas precisam aprender os modos de ser alunas e alunos: sentadas, quietas e produtivas (MELLO, 2007).

Para Mello e Singulani (2014), é elemento central na educação de crianças pequenas, um novo conceito de criança: uma percepção da criança como alguém que aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve. Nesse sentido, professoras e professores com o olhar de pesquisadores focam as possibilidades das crianças, observando como são e como aprendem, assim organizam as experiências que as crianças vivem nas escolas para o desenvolvimento inicial das qualidades humanas como a percepção, a fala, a memória, o pensamento, os sentimentos.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (BRASIL, 2010, p.12) anunciam esse conceito de criança capaz e que se constitui por meio das relações que estabelece; compreendem as crianças como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”. Nessa perspectiva, a criança é vista como capaz de pensar sobre si e sobre o mundo, de aprender e se desenvolver pela interação com a cultura

material e imaterial por meio das vivências nas quais estejam integralmente envolvidas.

Para a teoria Histórico-Cultural são três os protagonistas no processo educativo: a criança, o adulto e o meio – entendido como meio cultural onde circulam pessoas, hábitos, costumes, conhecimentos, objetos. Nessa relação, professoras e professores, parceiros mais experientes da criança, organizam de forma intencional o espaço e materiais para garantir a máxima experimentação dos objetos e apropriação pelas crianças das qualidades humanas. Possibilitam um tempo de livre experimentação para os bebês, observam e acolhem suas necessidades. Dessa maneira, a docência assume um papel importante, com professoras e professores como organizadores das relações com objetos e pessoas e como ampliadores do mundo da cultura para as crianças (MELLO; SINGULANI, 2014).

O desenvolvimento da criança requer a ampliação gradativa de sua atividade no meio. Nesse processo, a criança se desenvolve na medida em que o ambiente no qual está inserida se modifica também. Dessa forma, no trabalho com os bebês, professoras e professores exercem a função de organizadores do ambiente educativo, que se transforma conforme as crianças se desenvolvem, e a partir do surgimento de novas necessidades de relação e conhecimento.

É nessa fase da vida que o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança, e, professoras e professores têm o papel essencial de ampliar esses mundos das crianças com o acesso ao que já foi produzido culturalmente na história para que elas possam se apropriar e também ser produtoras de cultura.

Ao compreender que o processo educativo proporciona o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, abandona-se a ideia de educação escolar como ensino de conteúdos. Professoras e professores ao saberem o lugar que a criança ocupa nas relações por meio da escuta e observação, consideram-na no planejamento e organizam o espaço como ambiente educativo que permite e promove vivências nas quais as crianças são sujeitos ativos e por meio de suas ações acumulam experiências, mexendo, tocando, cheirando, observando, rolando, ou seja, interagindo e relacionando-se com objetos e pessoas.

Compreendemos que as crianças são seres com possibilidades e aprendem desde que nascem, mas aprendem de um jeito próprio em cada idade. Com as contribuições da teoria Histórico-Cultural é possível compreender que há atividades principais que guiam o desenvolvimento da criança e, no caso dos bebês, há duas atividades que permeiam o desenvolvimento nessa fase: a comunicação emocional e a manipulação de objetos. Dessa forma, professoras e professores promovem experiências diferentes em cada fase.

A primeira atitude docente é promover o acolhimento dos bebês a fim de estabelecer a segurança afetiva e a criação de vínculos, iniciando assim a comunicação emocional que se configura como a atividade principal no primeiro ano de vida. A abordagem Pikler (FALK, 2004) considera a participação das crianças enquanto sujeito ativo e orienta professoras e professores a falar com os bebês durante os cuidados diários (trocas de fralda, banho, alimentação) olhando nos olhos dos bebês e percebendo as reações, uma vez que eles captam a emoção das palavras proferidas e mostram-se mais calmos e colaborativos quando antecipamos e anunciamos de maneira clara e simples o que está acontecendo e o que virá a seguir.

Desde essa fase, pode-se encontrar no espaço a presença de um segundo educador, que ao ser organizado de forma intencional com a disponibilidade de materiais apresenta diversas características como texturas, cores, tamanhos, temperaturas, pesos, formas, medidas. Assim, com o acolhimento constante que possibilita a segurança e a confiança no adulto, o bebê se desenvolve autonomamente e busca a atenção de professoras e professores somente quando necessário, permitindo que os adultos alternem momentos de atenção individuais e coletivos.

De acordo com a abordagem Pikler (FALK, 2004), no decorrer dos momentos de atenção individual se formam nas crianças as bases para construção de uma relação harmoniosa e recíproca, colocando em relação o mundo interno e o externo que possibilita ao bebê a tomada de consciência de si e do outro. No primeiro ano de vida, a comunicação deve ser criada e mantida pelo adulto que cuida e educa o bebê, uma vez que ele está ainda formando sua capacidade de atenção e concentração necessárias para manter essa comunicação. A comunicação deve acontecer em todos os momentos de cuidado, de forma carinhosa, num tom de voz agradável, conversando com o bebê mesmo antes de que ele seja capaz de responder.

De maneira contrária, quando os bebês são tocados brusca e rispidamente e os educadores agem de maneira rápida, sem comunicar as atitudes, tampouco observar as crianças, o medo e a insegurança passam a configurar as relações que os bebês estabelecem não apenas com esses adultos, mas com as pessoas de um modo geral. Esses sentimentos prejudicam a atividade autônoma das crianças com os objetos e sua relação com as pessoas. Quando não se sentem seguras, as crianças exigem a atenção dos adultos o tempo todo e assim os educadores não conseguem atender a demanda de todos e um esgotamento toma conta do contexto

escolar e um ambiente desfavorável ao processo educativo ganha espaço (MELLO, 2017).

Ainda no primeiro ano de vida, é nítida a percepção do mundo exterior pelo bebê e os educadores podem constatar que, graças às experiências de comunicação emocional, funções psíquicas superiores como percepção, memória e pensamento – que, antes da apropriação da fala, acontece na ação – já estão em pleno desenvolvimento, não de forma fragmentada, mas como uma unidade. Ao final desse primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto adquire nova qualidade: cede espaço a uma colaboração prática, pois, a partir da ação dos adultos que apresentam novos objetos, as crianças passam a valorizar a manipulação de objetos.

Assim, entre um a três anos, o período considerado primeira infância, com a aquisição do andar, a criança amplia a comunicação que passa a ser mais livre e independente em relação ao mundo que a rodeia e sua esfera de conhecimento adquire novas dimensões. Conforme exploram, experimentam e descobrem os objetos, as crianças elaboram hipóteses e essas ações possibilitam que elas pensem; trata-se de uma ginástica que é imprescindível à constituição do cérebro, já que ocasiona a criação de redes neurais.

Professoras e professores não se preocupam nesse momento em ensinar o uso social dos objetos, mas em diversificar a oferta de materiais, para que as crianças, ao manipulá-los e explorá-los, percebam suas propriedades: os que rolam, os que afundam, os que se encaixam, os que fazem barulho, os que flutuam etc. Desse ponto de vista, é importante considerar que a qualidade do material se estabelece a partir da multiplicidade de uso que ele oferece e, por isso, o material de uso livre –



como os tecidos, os retalhos de madeira, os materiais naturais – são mais importantes que os brinquedos prontos

Nesse período, a observação do docente é imprescindível para potencializar o desenvolvimento das crianças, pois possibilita que professoras e professores escutem e considerem a criança em seu planejamento, reorganizando os espaços e materiais, o tempo e as relações a partir de seus registros. Dessa forma, o acolhimento se torna prática pedagógica por meio de uma relação horizontal que é estabelecida entre crianças e adultos, na qual docentes assumem o trabalho de organizar e planejar o processo educativo para e com as crianças. Para Vigotski (1996), a educação é vida e se dá na relação entre as pessoas, no encontro com o outro, nos diferentes contextos e situações e, nossas crianças precisam viver nas instituições escolares desde muito pequeninhas.

## **2. Implicações pedagógicas**

Como vimos, a criança aprende desde que nasce e Vigotski (1996) afirma que nascemos com uma única capacidade, de aprender. Nesse sentido, além de reconhecer a criança como um ser em desenvolvimento, é preciso reconhecê-la como um ser de possibilidades, pois a principal particularidade do bebê é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o ser humano.

Professoras e professores, além de organizadores das relações das crianças, são criadores de novos desejos, novas curiosidades, novas necessidades, novos encantamentos nas crianças. Ao mesmo tempo, respeitam o tempo e as possibilidades motoras, estimulando e não apressando esse desenvolvimento. A partir dos três meses de idade,

colocam os bebês no chão, de barriga para cima, para que se movimentem à vontade e, conseqüentemente, passem por todas as etapas do desenvolvimento motor: deitar-se de lado, de bruços, rolar, engatinhar, sentar-se, ficar de pé e finalmente andar, sem jamais submeter a criança a uma posição que ela não consiga adotar e abandonar sozinha. Por isso, não há necessidades de intervenção direta dos adultos nessas ocasiões para forçar o desenvolvimento motor, porém sempre por perto o educador num raio de escuta e visão mútuas, acompanha todas as ações dos bebês (MELLO, 2017).

O livre movimento dos bebês e o espaço organizado de forma intencional demonstram a ação docente de acreditar na capacidade da criança e desvelam a concepção dos bebês como sujeitos ativos no processo e da aprendizagem por meio das relações e interações com os outros e com o entorno. Assim, professoras e professores propõem espaços que criam condições para esse livre movimento dos bebês com objetos, brinquedos, livros e outro objetos ao alcance das crianças.

As DNCEI (BRASIL, 2010) apresentam o conceito de currículo da Educação Infantil como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

As interações e brincadeiras devem garantir experiências que

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, arte plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p.25-26).

Ao buscar garantir essas interações e brincadeiras na instituição educacional, não nos limitamos ao contato com objetos simples, estereotipados e que não provoquem a curiosidade das crianças. Se considerarmos que a formação das qualidades humanas nas crianças acontece com a apropriação do patrimônio cultural construído historicamente, precisamos oferecer a elas a cultura mais elaborada. Vigotski (2018) considera que no desenvolvimento da criança o que deve ser obtido no final do processo, como seu resultado ideal, está presente, desde o início, no meio que circunda a criança. Por isso, na instituição educacional, possibilitamos o acesso ao patrimônio cultural em suas formas mais desenvolvidas e não a cultura comercial que subestima a capacidade das crianças de estabelecer relações e aprender.

Nesse processo, a presença da cultura por meio de diferentes linguagens no entorno das crianças possibilita o desenvolvimento delas como um ser humano que se aprende e se desenvolve. Professoras e professores ao inserir diferentes formas de expressão da maneira mais elaborada ampliam as possibilidades de apropriação e conhecimento das crianças, uma vez que o ambiente em que estão envolvidas se apresenta como fonte de desenvolvimento. Na contramão dessa ideia, se no entorno da criança a forma mais elaborada de cultura não estiver presente não desenvolverá a característica e a qualidade humana correspondente ou desenvolverá de forma peculiar que não atinge sua máxima possibilidade (VIGOSTKI, 2018).

No que tange o trabalho em berçários, professoras e professores garantem ao bebê acesso a objetos que lhe chamem a atenção e a liberdade de, ao acordar, buscar algo sem precisar da ajuda do adulto. Nessa perspectiva, a autonomia e independência na movimentação possibilitam também o desenvolvimento da capacidade humana intelectual, uma vez que a criança aprende a fazer escolhas.

De semelhante maneira, além de garantir o movimento livre dos bebês é preciso também permitir o tempo livre de exploração de espaço e materiais, pois esse tempo é imprescindível para os bebês viverem sua infância por inteiro. A abordagem Pikler (2004) defende a necessidade de movimento e tempo livre para as crianças com a disponibilidade de objetos como fundamental para o desenvolvimento motor dos bebês e de sua comunicação. Compreender essa autonomia no trabalho com os bebês é evidenciar a forma de acolhimento e escuta do professor, que observa e respeita o ritmo de cada criança sem apressar o seu desenvolvimento.

Para estimular o engatinhar como um movimento autônomo, os bebês são colocados no chão a fim de que se movimentem livremente, e às crianças que ainda não engatinham, são disponibilizados brinquedos suspensos próximos a elas para que alcancem, objetos espalhados ao seu redor para incentivar a iniciativa de movimento. Essas são formas de o educador contribuir para o desenvolvimento da percepção, do movimento, da autoestima das crianças (MELLO; SINGULANI, 2014).

Quando as crianças já se sentam, uma prática que enriquece o contexto educativo é o Cesto dos tesouros, como sugerem Ódena e Majem (2010). Trata-se de um cesto firme com objetos diversificados, naturais: pedras, sementes grandes, rolhas; industrializados: novelos de lã, escovas de dente, pincéis ou brochas; de madeira: chocalhos, toquinhos, colheres ou espátulas; metálicos: colheres de diversos tamanhos, latas, argolas, sinos,

chaveiros; de papel ou papelão: caixinhas, tubos, cones e cilindros, cadernos; de vidro: embalagens de perfume e maquiagem; objetos de couro, tecidos, borrachas, feltro; bonecas de pano, bolas de tênis, rede de pesca, tubos de borracha, retalhos de tecido, colares, puxadores de armários, dentre outros. Com essa prática, a criança participa inteiramente na atividade e tem a possibilidade de ampliar sua percepção do mundo e desenvolver a capacidade de coordenar movimentos. Enquanto os bebês brincam, os adultos ficam próximos transmitindo segurança, porém sem a intervenção direta.

Outra prática enriquecedora do processo educativo são os jogos heurísticos, atividade destinada aos bebês entre 12 e 24 meses. Professoras e professores organizam o espaço para pequenos grupos de crianças com objetos que podem ser provenientes da natureza (como conchas, esponjas, gravetos, buchas), comprados (como rolos de cabelo, prendedores de roupas, pedaços de mangueira) ou confeccionados (como pompons de lã, retalhados de tecido), ou colecionados (como cilindros de papelão, tampas de metal, chaves, rolhas, pedaços de barbante, latas, caixas de madeira etc. Conforme Májem e Ódena (2010), recomenda-se ainda a presença de um conjunto de objetos do mesmo tipo que podem ser armazenados em sacolas confeccionadas com tecido. Ao brincar, as crianças exploram e realizam combinações com os objetos disponibilizados e, ao recolherem os materiais, motiva-se a mobilidade e a fala, além de auxiliar as crianças a estruturação do pensamento, já que favorece a classificação dos objetos (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014).

Tais práticas evidenciam a importância e a forma de disponibilizar o acesso dos bebês a diferentes ambientes e materiais, pois quando as crianças exploram os objetos por todo o ambiente não estão fazendo bagunça, estão experimentando e descobrindo, levantando hipóteses e

tentando comprová-las, pensando e aprendendo, uma vez que o pensamento de crianças bem pequenininhas é na própria ação (MELLO; SINGULANI, 2014).

Outro aspecto bastante importante que merece a atenção de professoras e professores juntamente com toda equipe escolar é o planejamento dos espaços da instituição educativa, a fim de torná-los ambientes acolhedores e promotores de desenvolvimento das crianças. Remetendo-se à Singulani (2017) já na entrada da escola, para que as crianças se sintam acolhidas e todos que adentrarem o espaço podem conter informações relevantes acerca de seu funcionamento, fotos de vivências, quadros com imagens das crianças e profissionais e um breve histórico da instituição. Corredores e paredes das salas de referências são utilizados com painéis na altura dos olhos dos bebês para a exposição de suas produções e dispostos com os mais diversos tamanhos de espelho para que visualizem as imagens de seus corpos projetados das formas mais diferentes possíveis. O refeitório pode ser considerado como espaço multiuso, além das refeições, possibilita também a realização de oficinas artísticas, música e até contação de histórias. Os banheiros também podem ser planejados e pensados na comodidade e bem-estar dos pequenos.

A área externa também proporciona vivências importantes: cultivo de hortas e jardins com as crianças; parques sonoros; cabanas com tecidos improvisados; circuitos com obstáculos de madeiras, pneus e cordas; parede de azulejo, lousa, ducha, bacia e mangueira para brincadeiras com água, brinquedos que se movimentam com o vento. Enfim, se tratada como ambiente educativo a área externa não será menos importante para o desenvolvimento dos bebês.

Ao expandir o olhar para além das salas, explorando todos os ambientes educativos, professoras e professores ocasionam também a

ampliação do convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajudando a desenvolver a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomada de decisões e de resolução de problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Além dos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (BARROS, 2018).

E, é possível ir além dos muros das instituições escolares por meio de “passeios pelos arredores da escola e pela cidade, [...] observação e experimentação com elementos da natureza (terra, água, ar, sementes...)” (LIMA; AKURI, 2017, p.120). Em muitos casos as escolas não desfruem de uma estrutura adequada e rica de possibilidades com acesso a espaços amplos, árvores, plantas etc. Mas é possível observar no entorno da instituição escolar com a ocupação de espaços públicos como parques e praças que ofereçam possibilidades para as crianças.

Ao compreender o papel da instituição educativa na ampliação do acesso das crianças ao maior e mais diverso número de experiências e objetos culturais, professoras e professores transformam o espaço de maneira a garantir que o ambiente educativo proporcione a promoção do desenvolvimento humano nas crianças, desde bebês. Desse modo, diversas formas de manifestações artísticas e culturais podem estar presentes na rotina das crianças, como, por exemplo, o uso de fotografias, obras de arte, esculturas, músicas do repertório cultural, poesias, teatro etc.

### **Para finalizar nossa conversa...**

Ao compreendermos a capacidade das crianças, desde bebês, de aprender e se desenvolver por meio das interações, professoras e professores

podem tornar ilimitadas essas possibilidades ao transformar nossas escolas em verdadeiros espaços que contemplem as formas mais elaboradas da cultura: a instituição de Educação Infantil não precisa ser semelhante à escola de Ensino Fundamental, mas pode contemplar em seu interior a constituição de um pequeno museu com a coleção de objetos em conjunto com as crianças; de uma biblioteca que pode estar presente na própria sala de referência do grupo; do atelier de arte com a experimentação de diferentes materiais. Além disso, a escola pode ser ampliada com a visita a um museu, biblioteca, galerias de arte, cinema, parques etc.

A partir dessas considerações possibilitam refletir sobre a complexidade do processo educativo e do papel da escola na humanização das crianças, sobretudo dos bebês, compreendemos a importância do papel do professor e da professora em estimular nas crianças o interesse, a curiosidade em saber, aprender, explorar, experimentar a experiência humana acumulada na cultura.

## **Referências**

BARBOSA, M. C.. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais**, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana; Criança e Natureza, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p.11 - 24.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.. Teoria histórico-cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para educação de bebês. **Ver. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p.25 - 36, set./dez. 2014.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, p.41 - 50, 2017.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p. 37 - 50, Set./Dez. 2014.

ODENA, P.; MAJEM, T. **Descobrir Brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 115 - 128.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 129 - 139.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 29 - 39.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-116.

\_\_\_\_\_. Quarta aula. In: VIGOTSKI, L.S.; PRESTES, Z.; TUNES, L. (Org. Trad.); SANTANA, C. das C. G. (Trad.). **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E, Papers, 2018. p. 73 – 92.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.