

# O Desenvolvimento da Linguagem e o Brincar na Educação Infantil: Implicações Para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência

Munique Massaro  
Ana Luisa Nogueira de Amorim

**Como citar:** MASARRO, M.; AMORIM, A. L. N. O Desenvolvimento da Linguagem e o Brincar na Educação Infantil: Implicações Para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência *in:* OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P . L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas.** Marília: Oficina Universitária, 2022 p.69-88 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p69-88>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## Capítulo 3

# O Desenvolvimento da Linguagem e o Brincar na Educação Infantil: Implicações Para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência

*Muniquê Massaro*

*Ana Luisa Nogueira de Amorim*

### Introdução

A Constituição Federal de 1988 reconheceu as crianças como sujeitos de direitos e o atendimento em creches e pré-escolas como direitos sociais, que foram reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em relação à Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a reconheceu como primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu como sua finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (art. 29). A Educação Infantil atende crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), em instituições que se caracterizam como espaços educacionais não domésticos, como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Nessa etapa da educação brasileira, os eixos que estruturam o currículo são as interações e a brincadeira, garantindo, entre outras, experiências que “II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p69-88>

expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e “III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Desse modo, compreende-se que a Educação Infantil tem como objetivo inserir as crianças no mundo social e cultural a partir de experiências de aprendizagem e desenvolvimento que lhes permitam apropriarem-se das diferentes linguagens e dos conhecimentos culturalmente significativos.

Tomando por base a perspectiva histórico-cultural, compreende-se o desenvolvimento das crianças a partir das contribuições de Vygotsky (1993; 1998), para quem o desenvolvimento humano é resultado das interações entre os sujeitos, mediadas pela cultura, e relacionadas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A Educação Infantil e o acesso às experiências de aprendizagem e desenvolvimento são direitos de todas as crianças, sem distinção de qualquer ordem. Sendo assim, são direitos das crianças com deficiências. Por isso, faz-se necessário, para além da compreensão dos aspectos referentes ao desenvolvimento das crianças, compreender como se dá tal desenvolvimento em crianças com deficiências, em razão de determinadas especificidades.

Os instrumentos legais e normativos que orientam a concepção e organização da Educação Infantil exigem dos/as profissionais em atuação nessa etapa a compreensão do desenvolvimento infantil e a organização de uma prática pedagógica promotora do desenvolvimento de todas as crianças, em especial das crianças com deficiência.

Tomando por base esses pressupostos, este texto apresenta a temática do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, discutindo a interrelação entre as interações, a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem, com o recorte para pensar práticas pedagógicas, a partir das necessidades das crianças com deficiência, focalizando a mediação do/a professor/a como fundamental e imprescindível nessa etapa da educação.

### **Educação Infantil, Desenvolvimento e Linguagem**

Os bebês humanos nascem extremamente indefesos, vulneráveis e despreparados para viverem no mundo, por isso precisam de outros indivíduos de sua espécie para sobreviverem. Essa dependência perdura por um longo período e, por isso, por muito tempo as crianças foram definidas por essa dependência e vulnerabilidade.

Entretanto, o avanço nos estudos de diferentes áreas, dentre elas, a Sociologia da Infância e a Psicologia histórico-cultural afirmaram a potência das crianças e as suas capacidades de interagirem e se comunicarem com outras pessoas e com o meio (VYGOTSKY, 1993; 1998; SARMENTO, 2008; BARBOSA, 2014).

Desde o nascimento, as crianças interagem com outros indivíduos e são esses que fazem a mediação entre elas e o mundo, inserindo-as na cultura e dando significado aos objetos culturais que lhes cercam. Em outras palavras,

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do

psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 2011, p. 61).

Buscando compreender o desenvolvimento das crianças a partir dos estudos de Vygotsky (1993; 1998), é possível afirmar que o desenvolvimento humano não é resultado de aspectos isolados, mas sim do entrelaçamento de aspectos biológicos e dos aspectos de origem sociocultural. E, no processo de desenvolvimento do ser humano, os indivíduos nascem com funções psicológicas elementares que, através das interações com o meio sociocultural, vão se tornando cada vez mais elaboradas até desenvolverem as funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, emoção e formação de conceitos).

Para Drago e Rodrigues (2009, p. 53), os aspectos biológicos do desenvolvimento abarcam “aquelas características biologicamente definidas para todos os seres humanos” e os aspectos de ordem sociocultural estão relacionados “aos aspectos apreendidos e cristalizados no comportamento humano durante os processos de trocas mediatizadas com os outros”. E, no processo de interação com os outros, a mediação ocorre “basicamente através da linguagem”.

Assim, compreende-se o papel fundamental que a linguagem ocupa no desenvolvimento das crianças, enfatizando-se que a linguagem aqui está sendo compreendida de forma ampla, envolvendo a linguagem gestual, oral, escrita, dentre outras.

Jobim e Souza (2016, p. 14), nos lembra que os estudos sobre a relação entre infância, linguagem e cultura revelam que é necessário compreender que “o infante não é simplesmente aquele que não fala

(Infans), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca”. Para a autora, os estudos sobre infância e linguagem permitem a reflexão

[...] sobre a experiência de estar com as crianças, observando-as, interagindo com elas por meio de conversas e brincadeiras, [...] a partir da transformação radical que a criança opera quando está aprendendo, pela primeira vez, a usar as palavras de uma língua. (JOBIM; SOUZA, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, a linguagem funcionaria como o elo capaz de unir as outras funções psicológicas superiores para dar significado à realidade (DRAGO; RODRIGUES, 2009). Daí a importância da linguagem no processo de mediação entre o eu e o outro, e de como sua apropriação é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois permite a comunicação e a interação entre os indivíduos, é base para o processo de representação da realidade e apropriação dos signos e, portanto, é imprescindível para proporcionar a aprendizagem das crianças.

Conforme afirmamos, as habilidades cognitivas e a forma de estruturar o pensamento não são determinadas apenas pelos fatores biológicos, mas são relacionadas às experiências vivenciadas pelas crianças de acordo com o contexto cultural no qual estão inseridas.

Neste sentido, entendemos que as vivências proporcionadas às crianças em unidades de Educação Infantil precisam ter como norte a garantia de experiências culturalmente significativas que permitam acessar, vivenciar, refletir e se apropriar das diferentes linguagens. Isso significa que as propostas a serem vivenciadas com as crianças precisam atuar no que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ou

seja, “na ZDP, o nível de desenvolvimento atual é encarado como fonte de possibilidades para o surgimento das diversas habilidades e capacidades das crianças e não como o fim último de tal processo (VASCONCELOS, 2008, p. 74). Por isso, para o autor, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Para Aquino (2015, p. 42), “as interações são fundamentais se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre neste movimento de interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1998), em que a brincadeira tem papel fundamental nos primeiros anos de vida”. E acrescenta que “os estudos da teoria histórico-cultural sobre pensamento, linguagem/fala e brincadeira nos primeiros anos de vida da criança trazem importantes contribuições para compreensão da pequena infância e da função da educação infantil”. Para a autora, as contribuições da teoria histórico-cultural dão fundamento a concepção de Educação Infantil presente na DCNEI (BRASIL, 2009), e podemos verificar isso quando o documento estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo.

Nessa perspectiva, a brincadeira se apresenta como um elemento privilegiado do desenvolvimento da criança e expõe a necessidade de as vivências propostas envolverem jogos simbólicos e brincadeiras individuais e em grupo que proporcionem o pleno desenvolvimento (BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, Barbosa (2010) propõe que os projetos pedagógicos sejam organizados a partir das relações interpessoais, da linguagem e da brincadeira.

Barbosa e Richter (2010) afirmaram que a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil porque envolve os aspectos naturais, culturais e sociais e também o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças. Assim, as crianças pequenas precisam brincar, pois

a experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ela responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 91-92).

E, no que se refere à linguagem, enfatizaram a importância do diálogo e das múltiplas linguagens a serem exploradas com as crianças no contexto da Educação Infantil, pois as crianças precisam e aprendem a “falar” nas interações com outros parceiros mais experientes. Assim, a apropriação da linguagem é um dos aspectos principais a ser proporcionado às crianças na Educação Infantil. Mas aqui estamos falando de linguagem em sentido mais amplo e não apenas da apropriação da linguagem oral. Porque para além da fala, as crianças precisam se apropriar de diferentes linguagens, pois o desenvolvimento integral envolve aprender a escutar, conversar, perguntar, responder, enfim, se comunicarem com outras crianças e com os adultos. E, no caso de crianças com deficiência, precisam se apropriar de outros tipos de linguagem que lhes possibilitem aprenderem, se desenvolverem e se comunicarem. E isso exige mediação. E, no caso da Educação infantil, exige que professoras/es sejam não apenas parceiras/os mais experientes, mas que sejam parceiras/os que planejem situações de aprendizagem e desenvolvimento verdadeiramente significativas para as crianças.

Analisando esses fundamentos nos documentos curriculares que orientam o trabalho na Educação Infantil, além do destaque de aspectos importantes presentes na DCNEI (BRASIL, 2009), trazemos alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, destacamos o que está posto na base ao afirmar que os eixos integradores

das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira, conforme preconiza as Diretrizes (BRASIL, 2009) e que se constituem como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

E acrescenta:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, o currículo para a Educação Infantil se estrutura com vistas a garantir os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), dos quais destacamos o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

Tais direitos de aprendizagem deverão ser garantidos a partir de práticas pedagógicas sistemáticas e intencionais organizadas em cinco campos de experiências. No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” enfatiza-se que “desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interage” (BRASIL, 2018, p. 40) e destaca-se que na Educação Infantil

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40).

A BNCC (BRASIL, 2018) orienta que as experiências com o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” visam atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados de acordo com a faixa etária das crianças (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Assim, percebe-se que a Base também enfatiza a importância do desenvolvimento das diferentes linguagens para promover o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que a apropriação da linguagem proporciona a comunicação das crianças com os demais indivíduos com as quais convive.

## **Crianças com Deficiência, Brincar e Mediação**

Na etapa da Educação Infantil há diversas formas de expressão e diferentes experiências de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente porque há uma diversidade de crianças em nossa sociedade e matriculadas nas instituições educacionais. Logo, cabe ao/à professor/a desenvolver atividades que contemplem as especificidades e necessidades de desenvolvimento de cada uma para promover a participação e a aprendizagem culturalmente significativa em suas máximas possibilidades humanas.

Nesse contexto, pode-se evidenciar crianças que brincam de maneira autônoma; crianças com altas habilidades que desenvolvem brincadeiras criativas; crianças que brincam, mas tem necessidades complexas de comunicação, portanto tem ausência ou dificuldades na fala para se expressarem durante as brincadeiras; crianças com deficiência física, que precisam de suporte físico para manipular os brinquedos e/ou brinquedos acessíveis, com recursos de Tecnologia Assistiva; crianças que tem dificuldades para planejar as ações, ter autocontrole e ter flexibilidade cognitiva para participar das brincadeiras; crianças que tem interesses restritos e querem brincar sempre com os mesmos objetos; crianças cegas que brincam sem utilizar o sentido da visão; crianças surdas que brincam sem utilizar o sentido da audição, mas se comunicam usando a Língua Brasileira de Sinais; crianças surdas que também brincam sem utilizar o sentido da audição, mas se interagem somente por meio de gestos; enfim, na Educação Infantil há bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que precisam ser estimuladas e as interações e as brincadeiras devem estar no centro do trabalho pedagógico para favorecer o processo de aquisição da linguagem, a apropriação e a produção da cultura e o desenvolvimento integral de qualquer criança.

Considerando que o brincar não é uma atividade natural e a criança aprende a brincar, se faz necessário então que o/a professor/a observe e avalie cada criança com e sem deficiência, individualmente, para poder planejar as intervenções, oferecer um ambiente, objetos e brinquedos acessíveis e mediar as interações por meio de múltiplas formas de expressão. A oralidade, as expressões faciais, os movimentos corporais, a língua de sinais, a linguagem escrita, o sistema Braille e os sistemas de símbolos pictográficos de comunicação suplementar e alternativa podem fazer parte do universo infantil para dar suporte e acesso aos brinquedos e as brincadeiras e, muito mais do que isso, são os meios para o desenvolvimento da linguagem para dar significado à realidade das crianças.

Além desses aspectos, é fundamental que o/a professor/a faça mediações intencionais durante as brincadeiras para que se criem relações sociais e de amizade entre as crianças, estimulando a cooperação, o respeito mútuo e evitando comportamentos de rejeições e preconceitos (FREITAS, 2016). Evidencia-se que crianças sem deficiência são mais propensas a formar interações lúdicas com crianças também sem deficiência do que com crianças com deficiência, no entanto esses tipos de interações podem ocorrer mais devido às habilidades de linguagem pragmática e às habilidades de autorregulação do que pela razão do status de deficiência das crianças. Estas habilidades são potenciais contribuintes para que haja interações lúdicas cruzadas entre crianças com e sem deficiência (LIN; CHEN; JUSTICE; SAWYER, 2019).

Desta forma, professoras/es na Educação Infantil devem ter atenção para os aspectos das habilidades linguísticas já adquiridas e daquelas emergentes para poderem atuar adequadamente na zona de desenvolvimento proximal das crianças. Há crianças que tem iniciativas de

interações por meio da comunicação não-verbal e correm o risco de passar despercebidas ou ignoradas. Assim, é preciso identificar aquelas crianças que necessitam de suporte mais substancial e que tipo de suporte demandam para que participem e desenvolvam habilidades de interação durante as brincadeiras (SYRJÄMÄKI; PIHLAJA; SAJANIEMI, 2019).

Pesquisas vêm demonstrando que o brincar também pode favorecer o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, contanto que o/a professor/a compreenda o seu papel de mediador das interações e promotor de aprendizagem e desenvolvimento.

Freitas (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar a relevância do brincar, considerando-o como uma forma de interação, para o processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil. Foram observadas quatro crianças com síndrome de Down, de diferentes Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina - PI, em oito sessões de vinte minutos no horário do recreio. Além disso, as quatro professoras das respectivas crianças foram entrevistadas. A pesquisadora observou que três crianças estabeleceram a maior parte das relações durante a brincadeira somente com crianças e uma brincou mais tempo sozinha, 99,7% das vezes. Em 0,3% do tempo brincou em díade, na companhia de um adulto e foi observado que outras crianças não tentavam brincar com ela. O isolamento desta criança, confirmada pela professora, em entrevista, dificultava a sua inclusão educacional e seu desenvolvimento. A pesquisa discutiu que a criança com deficiência pode ter dificuldades de buscar sozinha as interações para as brincadeiras, sendo apropriado que as professoras iniciem o brincar, mediando as interações e posteriormente, se for oportuno, deixem as crianças brincando livremente.

Freitas (2016) também abordou em sua pesquisa a respeito do tipo de brincadeira realizada entre as crianças sem deficiência e com síndrome de Down e verificou que todas brincaram de faz de conta. No entanto, identificou, além disso, que uma criança com síndrome de Down brincou 37,5% de cuidar, sendo alvo do cuidado em todos os momentos e chamada de “bebê” por outras crianças. A pesquisadora argumentou que a superproteção das crianças com deficiência pelas próprias professoras, dando modelo de comportamento às outras crianças sem deficiência, pode ter consequências negativas no desenvolvimento infantil, pois impede que elas realizem determinadas atividades, já que são consideradas inferiores, frágeis e incapazes.

Outra pesquisa que abordou a mediação pedagógica para a inclusão na Educação Infantil e trouxe uma discussão acerca do brincar da criança com transtorno do espectro autista, foi a dissertação de Chiote (2011). A pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação infantil e foi realizada a observação participante, entrevistas e análise documental, com registro em diário de campo, videograções e fotos. Observou-se que no início da pesquisa de campo, a criança com transtorno do espectro autista, nos momentos de brincadeira livre, apenas segurava alguns materiais para balançar ou ficar batendo um no outro e não se aproximava de outras crianças sem deficiência.

Por outro lado, as crianças sem deficiência também não chamavam a criança com transtorno do espectro autista para brincar e assim, esta não interagiu com ninguém. As professoras acreditavam que nesse tipo de brincadeira elas deveriam dar espaço para as crianças criarem e fazer mínimas intervenções. Já nas brincadeiras com regras, a criança com transtorno do espectro autista participava, pois as professoras ensinavam

quais e como fazer as ações. A partir da articulação da pesquisa com o trabalho docente, as professoras começaram a assumir o lugar de mediadoras da relação da criança com transtorno do espectro autista com o mundo, sistematizando as atividades cotidianas em um movimento de “fazer com”, ensinando assim, a criança a brincar com os adultos e com as outras crianças. A criança com transtorno do espectro autista passou da situação de extremamente dependente para àquela de quem aprende e se desenvolve juntamente com seus pares sem deficiência na sala de aula.

A partir das discussões apresentadas, considera-se a relevância de professoras/es refletirem acerca das experiências vivenciadas pelas crianças com e sem deficiência na Educação Infantil, pois essas são decisivas e podem contribuir ou não para o desenvolvimento das crianças em níveis mais avançados de ensino.

Assim, é necessário que os/as professores/as desenvolvam flexibilidade atenciosa para as brincadeiras das crianças com deficiência, observando, apoiando e respondendo às iniciativas de interações com uma variedade de respostas verbais e não verbais (SYRJÄMÄKI; PIHLAJA; SAJANIEMI, 2019). Além disso, os/as professores/as podem precisar ensinar as crianças com deficiência habilidades de como iniciar uma brincadeira, de como se manter na brincadeira, de como formar amigos, de como compartilhar e cooperar para que as interações sociais com as crianças sem deficiência aconteçam e sejam positivas (FREITAS, 2016; MOVAHEDAZARHOULIGH, 2018). As mediações devem ser intencionais e sistematizadas, caracterizadas por metas adequadas ao desenvolvimento, com atenção a comportamentos específicos e com a consciência do papel fundamental que a linguagem ocupa, para então possibilitar o aumento das habilidades lúdicas das crianças com deficiência

na Educação Infantil e ainda, no Ensino Fundamental (MOVAHEDAZARHOULIGH, 2018).

### **Considerações Finais**

Criar experiências em que haja a interrelação entre as interações, a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem são imprescindíveis e centrais no trabalho pedagógico na Educação Infantil. O desenvolvimento da linguagem possibilita uma mudança qualitativamente profunda nos processos de consciência, organizando o pensamento e o comportamento das crianças e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para tanto, na realização de um trabalho dentro da perspectiva da educação inclusiva, se faz necessário conhecer as especificidades e avaliar as necessidades das crianças com deficiência, evidenciando suas potencialidades, para que então, se tenham subsídios suficientes para tomada de decisões adequadas e efetivas a respeito do ambiente físico, do tempo, das estratégias pedagógicas, dos brinquedos, das brincadeiras e das formas de comunicação que serão utilizadas.

Este capítulo discutiu ainda acerca da importância da mediação do/a professor/a para realizar práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio da mediação que se constitui o conhecimento histórico e socialmente acumulado. O/a professor/a não deve ser um mero expectador das interações e das brincadeiras das crianças, nem tampouco aquele/a que deve reprimir o comportamento destas. O/a professor/a é aquele/a que deve promover oportunidades para que as crianças obtenham capacidades e usem a linguagem para agir e ter domínio gradativo sobre o mundo.

Assim, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças atividades intencionais e sistematizadas, a partir das formas mais elaboradas da cultura humana, que garantam o aprendizado do brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desse modo, os/as professores/as necessitam de uma formação pedagógica coerente com os objetivos que a etapa da Educação Infantil deve alcançar.

## Referências

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias.

**Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43,

2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação.

**Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 05 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 05 out. 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01>

BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 05 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441605>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 188 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de criança com síndrome de down. *In*: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. (org.). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: criança e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-43. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v. 3).

LIN, Tzu-Jung; CHEN, Jing; JUSTICE, Laura M.; SAWYER, Brook. Peer Interactions in Preschool Inclusive Classrooms: The Roles of Pragmatic Language and Self-Regulation. **Exceptional Children**, v. 85, n. 4, p. 432-452, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0014402919828364>. Acesso em: 15 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402919828364>.

MOVAHEDAZARHOULIGH, Sara. Teaching Play Skills to Children with Disabilities: Research-Based Interventions and Practices. **Early Childhood Education Journal**, v. 46, p. 587–599, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-018-0917-7>. Acesso em: 15 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0917-7>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SYRJÄMÄKI, Marja; PIHLAJA, Päivi; SAJANIEMI, Nina K.  
Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education:  
Chains of Children’s Initiatives, Adults’ Responses and Their  
Consequences in Play. **Early Childhood Education Journal**, v. 47, p.  
559–570, 2019. Disponível em:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00952-6>. Acesso  
em: 15 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia –  
marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena.  
*In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de  
(orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ:  
Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas** – Tomo II. Madrid:  
Visor Distribuciones S. A., 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São  
Paulo: Martins Fontes, 1998.