

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

**Coordenadora: Prof^ª Dr^ª Eliza Maria Barbosa.
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.**

TRABALHO COMPLETO 1:

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

**Janaina Cassiano Silva- UFG/ Regional Catalão
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: janacassiano@ufg.br**

Introdução

Ao nos reportarmos ao trabalho com bebês, especialmente, de seis meses a um ano nos vêm à mente questões relativas ao cuidado, como: troca de fraldas, alimentação, sono, etc. O trabalho pedagógico, muitas vezes, é visto de forma negativo, uma vez que, muitos acreditam que seria uma pedagogização precoce da criança e que desta forma, estaríamos nos adiantando ao processo de escolarização e privando assim, a criança de brincar e viver livremente a infância. Porém, segundo Zaporozhets (1987, p. 247, tradução nossa) “é indispensável o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos”.

Assim, nosso objetivo neste trabalho é mostrar que o trabalho com bebês vai além do simples cuidado, tendo como eixo o ensino¹. Esclarecemos que não desconsideramos o cuidado, pois afinal os bebês necessitam de cuidados específicos, porém estamos em defesa de uma educação que tenha o professor como protagonista e promova o desenvolvimento integral do bebê de modo a estimular e agir na atividade principal desta faixa etária, quer seja a comunicação emocional direta (ELKONIN, 1987).

¹Outras obras, como Arce e Martins (2007, 2009) discutem o ensino como eixo articulador do trabalho na educação infantil.

Gostaríamos de ressaltar também o aumento considerável do número de crianças em creches² nos últimos anos. Segundo o censo escolar de 2010 (BRASIL, 2011), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento no número de matrículas da educação básica no ano de 2010, correspondente a 09% (169.290 novas matrículas). E, considerando o intervalo de 2002 a 2010 o número de matrículas em creche aumentou 79%.

Esses dados reforçam, portanto, a nossa tese inicial de que é preciso nos atentar para a educação de crianças menores de três anos a fim de que possamos promover o desenvolvimento integral destas. Nosso intento é apresentar como esse trabalho pode ser realizado, tendo como fio condutor a periodização dos estágios do desenvolvimento infantil proposta pelo psicólogo soviético Daniil B. Elkonin. Segundo Elkonin (1987) esta periodização é importante por quatro aspectos. Primeiro, porque possibilita a superação do rompimento, existente na psicologia infantil, entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais, das necessidades e o intelectual, cognitivo; além de mostrar a unidade destes no desenvolvimento da personalidade. Segundo, por esta considerar o processo de desenvolvimento psíquico como transcorrendo segundo uma espiral ascendente e não de forma linear. Além disso, abre caminho para o estudo dos vínculos existentes entre os períodos isolados, para que se estabeleça a importância funcional de todo o período precedente para o início do seguinte. Por fim, está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios de modo que esta divisão corresponda às leis internas deste desenvolvimento e não apenas a fatores externos.

Como já anunciamos no início, na faixa etária de zero a um ano a atividade principal é a comunicação emocional direta, deste modo é necessário, antes de discutirmos o trabalho pedagógico com bebês, compreendermos o desenvolvimento psicológico à luz dos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Desta forma, subdividimos esse trabalho em duas partes. Na primeira discutimos questões relativas ao desenvolvimento psicológico da criança pequena à luz da Psicologia Histórico-Cultural, enfocando o primeiro estágio: a comunicação emocional direta. Posteriormente, traremos algumas indicações de materiais e atividades que podem ser propostos no trabalho pedagógico na educação infantil com essa faixa etária, zero a um ano.

² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9394/96), as creches destinam-se ao atendimento de crianças de zero a três anos e a pré-escola de quatro a seis anos (BRASIL, 1996).

O Desenvolvimento Psicológico do bebê à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Leontiev (apud ELKONIN, 1987) afirma que o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas dadas de sua vida. Porém, a vida ou a atividade em conjunto não se forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada etapa, principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento, outras um papel subordinado. Por isso, não devemos discorrer acerca da dependência do desenvolvimento psíquico em relação a atividade geral e sim relacioná-lo com à atividade principal.

Ainda sobre esta questão, Elkonin (1987) afirma que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada (principal) na etapa dada da criança com a realidade, por um tipo determinado (principal) de atividade. O sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal, ou seja, da relação principal da criança com a realidade.

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro, na perspectiva de Leontiev (2006), ocorre pela mudança do tipo de atividade principal. Nesta transição, é necessário que o novo motivo corresponda às possibilidades reais da criança. Uma nova atividade cujo motivo não corresponda às reais possibilidades da criança não pode, portanto, surgir como atividade principal.

A transição de uma etapa do desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Ademais, os estágios do desenvolvimento não são imutáveis e as atividades principais para cada estágio do desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo (ELKONIN, 1999).

Devemos tomar cuidado ao falarmos em atividade dominante/principal, o que não quer dizer que a criança não possa, simultaneamente, se desenvolver em outras direções. Os psicólogos soviéticos, da escola de Vigotski, ao trabalharem com o conceito de atividade principal querem assinalar que para cada estágio do desenvolvimento humano há um tipo de atividade que é a dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período.

Para a psicologia soviética o desenvolvimento psíquico da criança é considerado, portanto, como um processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada pelas

gerações anteriores (LISINA, 1987). A análise da situação social do desenvolvimento da lactante levou Vigotski a conclusão de que, desde os primeiros dias de vida, na criança, se dão as condições objetivas do desenvolvimento, que criam as premissas necessárias para o surgimento da necessidade social, tanto por seu conteúdo como por sua origem, da comunicação e que esta necessidade constitui a base e a força motriz de todo o desenvolvimento psíquico ulterior da criança.

Para Bozhovich (1976), o fetichismo do que se formou na idade precoce e inclusive na lactância, proveniente do freudismo, obriga a psicologia infantil contemporânea estrangeira a centrar sua atenção, preferencialmente, no estudo dos fatores da educação familiar que se consideram como determinantes para a formação da personalidade da criança. Concede-se grande importância ao caráter do clima familiar, a autoridade ou democratização da educação, a presença de castigos e seu caráter, a atmosfera de amor reinante na família, ou a existência nela de conflitos, etc. Assim, o caráter da educação familiar tem, com efeito, uma grande importância para o desenvolvimento da criança.

Leontiev (1987) apresenta que já no primeiro ano de vida a conduta da criança começa a reestruturar-se, à medida que aparece um número cada vez maior de processos comportamentais, cujo surgimento deve-se ao fato da vida da criança transcorrer em condições sociais e da influência educadora das pessoas circundantes. A criança assimila os modos humanos elaborados socialmente, de ação com os objetos e as formas de comunicação humana começam a dominar a linguagem. Nesta criança, se formam também necessidades novas, especificamente humanas, as que são criadas por todo o seu modo de vida desde os primeiros dias de existência. A criança aprende a responder cada vez mais aos requerimentos do adulto, a subordinar-se à proibição, à compreender o elogio, o incentivo.

Elkonin (1987) observa que os estudos de Lísina e seus colaboradores mostraram, convincentemente, que nas crianças pequenas existe uma atividade peculiar de comunicação expressada numa forma emocional direta. O complexo de animação que surge no terceiro mês de vida e que anteriormente se considerava uma simples reação frente ao adulto, na realidade constitui uma ação complicada, que tem por objetivo a comunicação com os adultos e que se realiza por meios especiais. Vale destacar que esta ação surge muito antes que a criança comece a manipular os objetos, antes que se forme o ato de pressão.

Até os dois anos e meio a criança percorre um enorme caminho. Segundo Leontiev (1987), ela não só se move livremente e manipula corretamente os objetos que conhece e que lhe são acessíveis, mas fala e se guia conscientemente por aquilo que vê e escuta do adulto,

manifesta certa iniciativa, autonomia. O comportamento infantil manifesta-se já por quase todas as características psicológicas inerentes à criança nos degraus posteriores do desenvolvimento.

Embora, nessa fase, a atividade da criança esteja estimulada por motivos que respondam a necessidades relativamente muito desenvolvidas e já inclua em si processos conscientes complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes), seus motivos ainda não estão internamente subordinados uns aos outros. Ou seja, Leontiev (1987) observa que entre os motivos que estimulam a criança ainda não se instituíram motivos principais e secundários. O que significa que ainda não se estabeleceu a correspondente correlação entre o sentido mais importante e o menos importante que para a criança tem os diferentes fenômenos e tipos de atividade própria. Porém, de acordo com o autor, existem, nesta etapa do desenvolvimento, ligações internas que dirigem a correlação entre os motivos. Contudo elas permanecem sendo primárias, orgânicas por sua natureza, sendo assim as ligações das necessidades naturais.

Vigotski (2006) acredita diferente de outros pesquisadores, que existe no recém-nascido manifestações psíquicas primitivas. O autor afirma que no recém-nascido pode se admitir a existência de estados de consciência nebulosos, confusos, com os quais o sensitivo e emocional se encontram fundidos a tal ponto que caberia qualificar lhes de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações emocionalmente marcadas.

O autor ainda considera errônea a afirmação de que o bebê é um ser a-social. Para Vigotski (2006) isso se justifica pelo fato do bebê necessitar do adulto para satisfazer suas necessidades vitais, devido a imaturidade de suas funções biológicas. Desta forma, o primeiro contato do bebê com a realidade, inclusive quando cumpre as funções biológicas mais elementares, está socialmente mediado. Ou seja, qualquer relação da criança com o mundo passa pelo adulto, se concretiza com a ajuda de outra pessoa.

Ademais o autor destaca que a vida psíquica do bebê é caracterizada pela supremacia das vivências primitivas, integrais a total falta de diferenciação das funções psíquicas isoladas. Cabe defini-la, em geral, como um sistema de consciência instintiva que se desenvolve pela influência dominante dos afetos e atrações.

Vigotski (2006) faz a ressalva de que muitos pesquisadores não compreenderam essa tese, afirmando que os afetos são próprios de uma psique primitiva, correspondente a um estágio inferior de desenvolvimento. Porém, o autor afirma que esta interpretação é errônea porque o estado inicial e primitivo não se caracteriza pela importância das tendências afetivas

que se conservam ao longo de todo o desenvolvimento da criança, mas sim por dois fatores: 1) a supremacia dos afetos de natureza mais primitiva, diretamente relacionados com as atrações e impulsos instintivos, ou seja, os afetos inferiores e, 2) a supremacia dos afetos primitivos se produz quando o restante do aparato psíquico relacionado com as funções sensoriais, intelectuais e motoras não está desenvolvido.

O autor ainda aponta que o afeto inicial do recém-nascido limita a sua vida psíquica às margens estreitas do sono, alimentação e choro. E, a comunicação do recém-nascido se caracteriza pela ausência de reações especificamente sociais. As relações do bebê com o adulto estão tão entrelaçadas com suas principais funções vitais, tão vinculadas a elas, que não podem considerar-se como reações diferenciadas.

Vigotski (2006) afirma que o traço específico e peculiar da sociabilidade do bebê está no fato de que sua comunicação não se separa de todo o processo de sua comunicação com o mundo exterior, com os objetos e com a satisfação de suas necessidades vitais.

Ainda nesse tocante, Lisina (1987) destaca que a atividade comunicativa da criança possui quatro indicadores, a saber: 1) a atenção e o interesse para com o adulto; 2) o tom emocional com que se percebe a ação do adulto; 3) os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto e; 4) a sensibilidade das crianças com a atitude que o adulto torna manifesto em relação as ações dos bebês.

Os estudos feitos por Lisina (1987) permitiram, portanto, afirmar que nos primeiros dias de vida o bebê não demonstra necessidade de comunicação, mas requer a ajuda e a atenção dos adultos. Já, no final do primeiro mês começa a estruturar alguns componentes da necessidade de comunicação e sua formação definitiva termina nos dois meses. Porém, cabe ressaltarmos que esta comunicação não surge por si mesma e sim sob a influência de determinadas condições. Inicialmente, trata-se da necessidade objetiva do bebê de atenção e solicitude por parte das pessoas que o circundam. Nos primeiros dias, a criança aprende a utilizar os adultos para eliminar a falta de conforto e para obter aquilo que lhe é indispensável, com o auxílio de diferentes gritos, gemidos, caretas, movimentos amorfos que abarcam todo o seu corpo. Mas neste período as crianças não se dirigem ao adulto, o que denota a falta de comunicação. Esta só ocorrerá com a segunda condição, que é a conduta do interlocutor de mais idade.

Lisina (1987) afirma que a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e em conjunto ambas são suficientes para que apareça a

atividade comunicativa. Cabe ressaltarmos que nesse processo não só o adulto é ativo, também tem importância decisiva as possibilidades potenciais da criança.

No bebê a comunicação com os adultos adquire, em sua forma desenvolvida, a forma do complexo de animação que inclui como componentes a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral (LISINA, 1987).

Lisina (1987) destaca ainda que os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso), e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atrair ativamente o adulto a comunicação (excitação motora). Porém, vale esclarecermos que a os bebês demonstram alegria não só quando interatuam com os adultos, como também lhes causa prazer uma cor brilhante, brinquedos que se movem e os sons.

Outro teórico soviético, Mescheriakova (apud LISINA, 1987) concluiu que a função social do complexo de animação é geneticamente inicial e fundamental, este se converte em um procedimento habitual de expressão, por parte das crianças, de todas as demais vivências agradáveis, inclusive fora dos marcos da comunicação com o adulto.

Complementando, segundo Elkonin (1999) desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva á formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico.

Assim, Vigotski (apud ELKONIN, 1999) concluiu que a consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, como também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios final, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem.

À medida que a criança aprende a falar e sua comunicação com as demais pessoas faz-se verbalmente, a formação das novas conexões temporais e a elaboração das diferenciações começam a realizar-se sobre a base do reforço verbal e da influência das exigências

formuladas verbalmente pelas pessoas que a rodeiam, além da aprovação ou censura que estas fazem das ações da criança. Elkonin (1969) ainda afirma que a posse da linguagem, ou seja, a formação do segundo sistema de sinais tem um papel decisivo na atividade nervosa superior da criança e no desenvolvimento de seus processos psíquicos mais complexos.

É importante destacarmos que o adulto tem um papel decisivo no desenvolvimento infantil, uma vez que é através da estimulação, do trabalho intencional que se potencializará o desenvolvimento integral infantil. Não aceitamos a hipótese de que o desenvolvimento seja somente, espontâneo, natural ou inato e sim que este depende de fatores inerentes ao indivíduo, fatores biológicos e sociais, presentes, principalmente na relação com os adultos.

Indicações para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil com bebês (0 a 1 ano)

Após apresentarmos, de forma breve, alguns aspectos relevantes do desenvolvimento psicológico do bebê, consideramos importante trazer algumas indicações para o professor de educação infantil que irão contribuir para o trabalho pedagógico deste. Porém, esclarecemos que estamos em defesa de uma escola que cumpra a sua função, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Ou seja, a educação é percebida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 419-420).

Ressaltamos que o professor de educação infantil deve ser um profissional atento às demandas desse bebê, que atue de forma intencional, de modo a produzir o humano no corpo da criança, ou seja, promover o nascimento do bebê para o mundo social (ARCE, 2007). Ou seja, o professor deve possuir “precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p. 269).

Vale salientar que não nos esquecemos dos aspectos da vida cotidiana do bebê, porém, como bem salientou Luria (2006, p.101) este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança, para lidar por si mesma, com tarefas culturais.

Nesse sentido, Elkonin (1999) destaca que o processo de desenvolvimento mental está intimamente conectado à educação das crianças. À divisão pedagógica dos estágios falta uma fundamentação teórica suficiente e esta é incapaz de responder a um número de questões práticas essenciais. Desta forma, para Elkonin (1969) o desenvolvimento psíquico das

crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, cria condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Graças ao adulto a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, apreende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta que se tem criado na sociedade. A medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Elkonin (1969) ainda afirma que considerar as particularidades psicológicas da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente para o nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria parar artificialmente o desenvolvimento da criança. A missão do pedagogo é adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente. Deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, governado por elas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que lhe pode ser acessível, em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança, o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

O exposto acima corrobora o que apresentamos em todo o texto, quer seja, faz-se imprescindível que o educador tenha domínio sobre os conteúdos a serem trabalhados com o bebê. Lembrando que não estamos tratando de qualquer conteúdo, não o enxergamos de forma simplista e sim, consideramos o que de melhor a humanidade já produziu, esta é a chave para o trabalho na educação infantil!

Concordamos com Martins (2009, p. 120) que as creches são escolas! “Como tal demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena”.

O educador deve agir com o bebê de modo a estimulá-lo, assim, este irá se desenvolver de modo integral. Nesse ponto, o professor pode estar se perguntando: mas como fazer isso? O que propor no trabalho pedagógico com bebês?

O primeiro passo é a desmistificação de que o bebê não aprende, que é um ser amorfo, o qual só necessita de cuidados com sua higiene e alimentação. O educador vai trabalhar com

o bebê para além do simples cuidado, vai de fato, atrelar o cuidado ao ensino. Porém, para isso, é preciso planejamento. Ou seja, assim como nos outros níveis de ensino, o educador irá planejar o que deverá ser feito com o bebê, quais conteúdos de ensino irá desenvolver.

Ressaltamos, pautados em Martins (2009, p. 94) que ao tratarmos dos conteúdos de ensino, não devemos nos esquecer de que estes “articulam-se a fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, a pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento infantil e suas relações com a aprendizagem”.

A autora ainda destaca que o trabalho pedagógico com bebês deve ser realizado de modo a interferir de forma direta ou indireta no desenvolvimento destes, sendo que esta diretividade “diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá direta (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 95).

Os conteúdos de interferência indireta são os denominados de formação operacional, uma vez que correspondem aos saberes interdisciplinares os quais o educador deve ter domínio, além de estes estarem subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Estes conteúdos são ditos indiretos, justamente por não serem transmitidos às crianças na forma de conteúdos conceituais. Porém, estes atuam no desenvolvimento psicofísico e social, formando novas habilidades “constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (MARTINS, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de interferência direta são nomeados de formação teórica, que segundo Martins (2009) se refere aos conteúdos das diversas áreas do saber científico, transmitidos na forma de saberes escolares. A autora ressalta que no trabalho com bebês as ações educativas deverão estar mais voltadas para os conteúdos de formação operacional, visto que, a relação entre os conteúdos de formação operacional e os de formação teórica e o desenvolvimento infantil é inversamente proporcional. Ou seja, quanto maior a idade da criança, menor os conteúdos de formação operacional e maior os de formação teórica.

Seguindo estes princípios propostos por Martins (2009), apresentaremos alguns exemplos de planos de ensino, de forma sintética, a título de ilustração, pautados na interação do educador com os bebês, uma vez que a comunicação emocional direta é a atividade principal desta faixa etária. Ressaltamos, novamente, que a confecção destes planos passa por

concepções de educação, homem, sociedade e políticas públicas tendo como eixo o ensino no trabalho com crianças pequenas.

Plano de Ensino 1:

Atividade: Autocuidado: Banho

Natureza da Atividade: Conteúdo de Formação Operacional

Procedimento: O educador dará banho na criança, individualmente, dialogando com esta acerca das principais áreas que devem ser limpas nesse momento, trabalhando a importância do uso consciente da água, do sabonete. Não utilizará esponja, uma vez que segundo os pediatras no banho é necessário apenas a própria mão para limpar o corpo. Manter o mesmo horário todos os dias, para que a criança crie uma rotina. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no momento do banho o bebê “experimenta sensações, entra em contato com a água e com objetos, interage com adultos e com outras crianças” (BRASIL, 1998, p.57-58). O educador também deve estar atento às condições materiais na organização do banho, como: banheiras seguras e higiênicas; a temperatura da água; sabonete; toalha; pente, etc. O educador também deve “organizar o tempo de espera para o banho, oferecendo materiais em um espaço planejado para isso” (BRASIL, 1998, p. 58).

Plano de Ensino 2:

Atividade: Acuidade perceptiva e sensorial

Natureza da Atividade: Conteúdo de Formação Operacional

Procedimento: O educador trabalhará com a música. Segundo Belintane (2006, p.40) “a música ativa as circunvoluções temporais superiores do hemisfério direito, região do cérebro responsável pelos processos criativos”, e as do hemisfério esquerdo, responsável pelos processos lógico-matemático, “sobretudo quando um trecho musical não é apenas escutado, mas executado”. Neste momento é indispensável que o educador escute a música junto com os bebês, estimulando-os. A partir da música o educador pode trabalhar aspectos relativos ao som (grave-agudo); intensidade (forte-fraco); densidade (um-muitos sons); timbre (diferença dos sons); duração (longo- curto). Além disso, pode ser trabalhado com os bebês questões referente ao movimento, o espaço. A música auxilia o desenvolvimento da percepção e atenção nos bebês, através dos diferentes sons que podem ser percebidos. Além disso, o trabalho com a música agirá na zona de desenvolvimento proximal da criança, auxiliando no desenvolvimento da linguagem, por meio da fala pré-linguística.

Plano de Ensino 3:

Atividade: Habilidades de comunicação significativa

Natureza da Atividade: Conteúdo de Formação Operacional

Procedimento: O educador entregará livros ilustrados para o bebê, de preferência os que contenham uma ilustração, nítida, por página e que sejam adequados para essa faixa etária. Posteriormente, o educador denominará as ilustrações que existem nos livros, estimulará o bebê a balbuciá-las. Esse procedimento auxilia na formação do vocabulário do bebê (PULKKINEN, 2006). Segundo Brandão e Rosa (2014, p.53) a contação de histórias pode proporcionar à criança “ler para transformar o livro em brinquedo, ler para conhecer histórias, ler para se divertir com as palavras e sua forma de estruturação no texto, ler para conversar sobre os temas lidos, ler para encantar-se com a sonoridade ou com o significado das palavras [...] Ou na expressão do poeta Manoel de Barros, ler para escovar palavras e encontrar nelas seus múltiplos sentidos, tal como arqueólogos que escovam ossos em busca de vestígios do passado”.

Considerações Finais

Á guisa de conclusão, reiteramos que almejamos o ensino como eixo articulador do trabalho docente na educação infantil desde a mais tenra idade, pois só assim conseguiremos, de fato, *humanizar* a criança. Deste modo, apresentamos alguns aspectos importantes do desenvolvimento do bebê para que possamos desmistificar a ideia de que estimular é algo desnecessário. Além disso, o trabalho no berçário exige do professor conhecimento profundo a respeito do bebê, planejamento e avaliação. A interação com o adulto e a exploração dos sentidos da criança com o uso de objetos, músicas, livros é a principal fonte de desenvolvimento e aprendizado nessa faixa etária.

Referências Bibliográficas:

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p.251- 283, abr. 2001.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

BELINTANE, C. Vamos todos cirandar. *Revista Mente e Cérebro*, São Paulo, v.3. p.42- 51, 2006.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: editorial pueblo y educación, 1976.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. O ensino da linguagem escrita na creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE, A. (Org). *O Trabalho Pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas: Alínea, 2014. p. 37-58.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Resumo Técnico- Censo Escolar 2010 (versão preliminar)*. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em 24/10/11.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. 3.v.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A; (Org.). *Psicología*. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LISINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.274-298.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. P. 93-122.

PULKKINEN, A. *Pekip: Estimular bebês brincando*. São Paulo: Alles Trade Editora, 2006.

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madri: Visor, 2006. Tomo IV.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

TRABALHO COMPLETO 2

INTERAÇÕES, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES PARA A INFÂNCIA.

Eliza Maria Barbosa – UNESP/Campus de Araraquara
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: eliza@fclar.unesp.br

Janaina Cassiano Silva – UFG/ Regional Catalão
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: janacassiano@ufg.br

Compreendida por autores como Vigotski³ e Leontiev, a interação é um processo amplo que assegura aos homens, a passagem das funções psicológicas em seu estado elementar para um nível de desenvolvimento superior. Os estudos empreendidos por Vigotski, de 1928 a 1934, em colaboração com Leontiev e Luria, concentravam-se em demonstrar a origem social e mediata dos processos psicológicos superiores, partindo da crença de Vigotski, de que tais processos surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992).

A interação descrita evidencia a natureza social, instrumental e cultural do psiquismo humano. Explicita que os processos presentes no recém-nascido, herdados de sua condição biológica, não lhe capacitam as ações que lhes são impostas, nem mesmo aquelas diretamente ligadas à sobrevivência orgânica do ser. Tomando por base o método dialético, os estudos de Vigotski, Leontiev e Luria demonstram a impossibilidade de compreensão do comportamento atual dos homens sem se interessar pela história do comportamento dos povos primitivos (natureza histórica). Por outro lado, ao reconhecer a interação dialética dos processos psicológicos, afirmando-os como amálgama de influências naturais e culturais, estabelece-se sua natureza cultural. O aspecto instrumental explicita-se pelos estudos que demonstraram

³ Adotaremos essa grafia para a escrita do nome desse autor. Duarte (2004) destacou que devido ao fato do idioma russo ter um alfabeto diferente do nosso, têm sido utilizadas diferentes formas de escrever o seu nome.

que a relação do homem com a natureza não é direta, mas mediada por instrumentos, produzidos e aperfeiçoados nas relações humanas. (LURIA, 1992)

Muito embora as relações humanas sejam concebidas por esses autores como relações genéricas, que moldam a estrutura das formas de atividades que distinguem o homem dos animais há que se reconhecer que os adultos e as crianças não vivem essas relações sociais e estabelecem interações tendo como recursos, as mesmas possibilidades de ações, operação e níveis de desenvolvimento já consolidados. Estas possibilidades e níveis se realizam pela via dialética da contradição e da transformação da quantidade em qualidade. (VIGOTSKI, 2004). Isso significa que a forma como as crianças e os adultos participam das relações sociais, lócus da produção do saber humano, não se dá em condições de igualdade, visto que, a condição do adulto pressupõe o domínio de um conjunto de saberes e instrumentos ainda não completamente sistematizados pelas crianças. É essa condição de não domínio que produz a exigência de interações entre os adultos e as crianças, de modo mais específico, entre os professores e os alunos.

Neste trabalho, discutimos alguns pressupostos teóricos indicadores de que a via da humanização das crianças e de seu desenvolvimento psíquico, é a apropriação cultural dos saberes que as condições de vida e educacionais ajudam-nas a realizar. Desta compreensão, deriva-se outra específica sobre a relação entre o ensino e aprendizagem das crianças pré-escolares, demonstrada na segunda parte do texto que apresenta a experiência das ações de extensão desenvolvidas junto às professoras de dois Centros de Recreação de um município do interior paulista. Os referidos Centros atendem crianças de zero a seis anos e o objetivo principal daquelas ações, é oferecer às professoras uma experiência de formação/reflexão de seus fundamentos da relação entre o ensino e a aprendizagem, contrastando-os com algumas implicações pedagógicas decorrentes da teoria Histórico-Cultural, especialmente sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento da criança.

À luz desta teoria, estabelece-se uma clara diferenciação, porém não restritiva quanto às possibilidades de ações das crianças, entre o professor, alguém que domina um saber, um conhecimento sistematizado e tem condições de transmiti-los a muitos num processo multiplicativo e a criança, que se apropria do saber que lhe é transmitido de forma sistematizada e estruturada.

As condições sócio-culturais do desenvolvimento infantil e as aprendizagens escolares.

Vigotski (2004) compreende a relevância das conquistas biológicas na filogênese, considerando este aspecto orgânico como um substrato material que comporta a edificação das funções psicológicas superiores, funções estas que se desenvolvem pelo processo de apropriação. Ativo e contínuo, esse processo permite a individuação do sujeito por meio de uma gama de experiências e conhecimentos vivenciados na interpessoalidade do meio social. Esta troca (individuação/interpessoalidade), só é possível pela criação e utilização cultural de instrumentos, signos e linguagem que desempenham a função de mediação entre a apropriação do indivíduo e o complexo intelectual, de significados e valores do mundo da cultura.

Como sugere o conceito, apropriar-se significa em seu sentido primeiro, a conversão daquilo que está fora em algo interno, expresso pelo conteúdo psíquico encarnado nos objetos. Seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas, o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético, o que é atingido nos animais pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades individuais das aquisições do desenvolvimento da espécie. Sendo assim, a apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano durante sua história social, permite aos indivíduos a aquisição das capacidades e características humanas, bem como a contínua criação de novas e mais complexas funções psíquicas. (VIGOTSKI, 2004)

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural (Elkonin, Vigotski e Leontiev) acreditavam que a infância e seu desenvolvimento estão intimamente ligados à educação, à sociedade e ao papel desempenhado pelos adultos nesse processo. Em consonância com os princípios do materialismo histórico, compreende-se que a consciência é determinada pelo ser. De acordo com Leontiev (1978), a consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo, que adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens. Assim, as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades das relações sociais de produção.

Sendo assim, a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria. Para desvendar suas características psicológicas, é preciso reconhecer que estas características dependerão do modo de vida do homem e isso implica em não tomá-la, a consciência, como um fenômeno universal, estático e abstrato, mas como produto do desenvolvimento histórico. (LEONTIEV, 1978)

Meira (2007), afirma que a Psicologia Histórico-Cultural tratou a relação entre o indivíduo e a sociedade de uma maneira diferente da toda a tradição psicológica, ao

demonstrar o caráter mediador e sócio-histórico dos processos psicológicos. Este segundo caráter expressa-se pelos processos de objetivação e apropriação, produzidos no seio da atividade social dos indivíduos, atividades que também realizam a formação da consciência e capacidades humanas. Porém, essas atividades não se realizam diretamente, mas de modo indireto pelo uso de instrumentos materiais e psicológicos. Sendo assim, o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem o principal meio dessa mediação. Esta síntese nos orienta para a compreensão da impossibilidade de humanização das crianças, fora ou de modo independente, das relações com outros homens.

Segundo Meira (2007), o próprio fundamento da sociabilidade implica nas relações interpessoais, fonte para satisfação das necessidades materiais e espirituais das crianças ou gerações mais novas. Considerando as relações estabelecidas com as crianças nos diversos contextos sociais que as acolhem, evidencia-se que, diferentemente da psicologia que antecede os estudos de Vigotski, as crianças não são seres com aptidões inatas, sua construção dependerá das condições concretas de vida e educação, do acesso permitido pela sociedade e pela escola em particular, à cultura acumulada. Nesta afirmação, expressamos a convicção de que as instituições de educação infantil têm a possibilidade dupla de posicionamento frente ao processo de humanização das crianças. Elas determinam, prioritariamente, as possibilidades e níveis de aquisição da cultura acumulada que as crianças terão acesso e também ao contrário, na medida em que aniquilam seu acesso aos saberes culturais, condena-as a impossibilidade de reconhecer-se conscientemente como pertencente ao gênero humano.

Isso implica em nos perguntarmos sobre as finalidades da educação infantil, que muito embora tenha uma função distinta do que se encontra previsto para a educação das crianças maiores de seis anos, não pode se furtar a assegurar as crianças, por meio de processos intencionais e planejados de ensino, a relação com a cultura, sem a qual o desenvolvimento tipicamente humano, não ocorre. Ao educador caberá identificar os elementos culturais que deverão ser reproduzidos pelas crianças para que desenvolvam plenamente suas características humanas. Na segunda parte deste texto, voltamos a essa questão para apontarmos alguns critérios que podem orientar essa identificação.

Mello (1999) também analisa algumas implicações decorrentes da teoria Histórico-Cultural, de modo mais específico as que incidem sobre a educação das crianças que frequentam as creches e pré-escolas. Essas implicações alteram a compreensão sobre o papel da escola nos processos de desenvolvimento em geral; questionam a perspectiva frequentemente aceita de que as aprendizagens são processos secundários e dependentes em

relação ao desenvolvimento atual e por fim uma mudança na própria concepção de conhecimento.

No que se refere a esta primeira mudança, Mello (1999) afirma que no processo de apropriação dos instrumentos, linguagem e conhecimentos criados socialmente pela humanidade, os homens formam para si um corpo inorgânico como elemento ontológico, muito embora este corpo não exista, antes da apropriação dentro dos indivíduos, mas fora deles, presentes nos objetos e nas relações. Somente em contato com outros homens – passados e presentes – a humanização se completa, pela via da objetivação. Não seria demais alertar para o fato de que, embora esta concepção de materialidade dos processos psíquicos pareça uma informação devidamente sorvida quando reafirmada genericamente, as ações pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas em geral, não evidenciam um consenso quanto ao estabelecimento de um caráter educativo presumido desta concepção.

Não se deriva da proposição materialista dos processos psíquicos, reafirmada genericamente uma compreensão de que a aprendizagem é um processo que não prescinde do ensino e de que o domínio do conhecimento pelas crianças se dá gradativamente por meio dos processos de transmissão e assimilação. Essas e tantas outras compreensões realizam-se pela afirmação da materialidade do psiquismo em sua aceção real e concreta, ou seja, destacando a especificidade das instituições educativas escolares quanto à transmissão de conhecimentos, ideias, valores, atitudes, símbolos e demais aspectos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo. É dela que podemos identificar para as creches e pré-escolas, a necessidade de uma identidade educativa, principalmente se considerarmos, uma vez mais, o que Leontiev (1978) revela-nos ao dizer que, na idade pré-escolar o mundo se abre para as crianças que ampliam significativamente suas relações com outros homens, sendo esta a via que lhes possibilitam o aperfeiçoamento das aquisições e conquistas realizadas em seus primeiros anos de vida e nas relações primárias de socialização.

É também desta aceção que derivamos uma nova compreensão sobre as aprendizagens das crianças. As aprendizagens não resultam de interações espontâneas ou sincréticas entre o sujeito e os conceitos e/ou objetos, pois estes, embora postos na cultura não estão dados à aprendizagem das crianças de forma direta, não-mediatizada. Isso significa que a relação entre o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, passa necessariamente pelas aprendizagens que se realizam. Na prática, significa afirmar que as aprendizagens orientadas nos ciclos já concluídos de desenvolvimento são ineficazes do ponto de vista de fazer surgir uma série de processos no desenvolvimento em geral que se tornam

inteiramente inviáveis fora da aprendizagem (VIGOTSKI, 2004). Esta afirmação estabelece um novo princípio para a relação entre a aprendizagem - realizada pelo ensino - e o desenvolvimento, bem como para o uso frequentemente informal que se faz do conceito de interação, seja para referir-se à relação ativa entre a criança e o objeto de conhecimento (relação epistemológica), ou para referir-se à relação entre o professor e a criança (relação pedagógica).

Ao afirmarmos a aprendizagem escolar nos termos acima, ilustramos, tal como compreendido por Vigotski (2004) a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil. O indício substancial da aprendizagem é a criação através dela de uma zona de desenvolvimento imediato que suscita e aciona processos interiores nas crianças. O autor afirma que, “a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança.” (VIGOTSKI, 2004, p. 484). Por analogia podemos dizer que, se nem toda aprendizagem produz desenvolvimento, mas somente aquelas corretamente organizadas pelos processos de ensino, também as interações, a dependendo da forma como se estabelecem, não produzem aprendizagens formalmente. Essas aprendizagens formais resultam do processo de apropriação intelectual de objetos, noções e conceitos que não são familiares às crianças em sua prática diária e por isso mesmo devem ser-lhes ensinadas.

Esta afirmação que parece tranquila, oculta uma questão que precisa ser mais detalhadamente discutida, ou seja, se reconhecemos o caráter educativo que as creches e pré-escolas devem assumir e se defendemos que os processos educativos escolares devem balizar-se pela intencionalidade docente, torna-se necessário qualificar o tipo de interação produzida nas relações pedagógicas, sob pena de naturalizarmos uma questão que não é natural, ou seja, o conhecimento humano reproduzido pela escola é um processo de natureza sócio-cultural e por isso não é suficiente anunciá-lo às crianças ou possibilitar-lhes o contato direto com os objetos de conhecimento. Implica necessariamente em ações educativas que possibilitem às crianças estabelecer uma relação pertinente com o conhecimento que lhe será sempre, uma necessidade formativa humanizadora, seja numa dimensão intelectual, afetiva, física, lúdica, estética, etc.

Discutimos esse tema na sequência, apresentando a experiência junto aos professores dos Centros de Recreação de um município do interior paulista que têm buscado, por suas ações conscientes, assegurar os efetivos processos de desenvolvimento que podem ser despertados pela aprendizagem escolar das crianças menores de seis anos.

O processo de ensino-aprendizagem e os princípios dialéticos de construção do conhecimento escolar para as crianças da Educação Infantil.

Nesta parte do texto, discutimos alguns elementos que caracterizam as relações pedagógicas observadas em nosso projeto de extensão e pesquisa junto às professoras da rede municipal de uma cidade do interior paulista, destacando de forma particular, os elementos que nos permitem qualificar as interações por elas estabelecidas durante as atividades desenvolvidas com as crianças. Esperamos que a discussão revele e reafirme uma vez mais para os educadores, a necessidade de produzirem uma prática articulada com uma dada concepção de educação infantil forjada na compreensão de que os conhecimentos espontâneos com as quais as crianças chegam à escola ou aprendem por meio de experiências basicamente empíricas foram suficientes para conduzi-las até ali, mas não serão igualmente suficientes para fazerem avançar para fases posteriores de seu processo de apropriação de conhecimentos significativos.

Baseados nessa compreensão, realizamos as intervenções junto às professoras, refletindo sobre os fundamentos que orientam suas escolhas quanto aos conteúdos e metodologias desenvolvidas com as crianças. Numa compreensão mais ampla, significa discutir sobre o currículo e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem objetivados nos objetos, recursos materiais, estratégias metodológicas e tipos de relação entre a criança e o conhecimento ensinado, que as professoras criam por meio das interações que estabelecem durante a realização das atividades.

A Secretaria de Educação deste município, por meio da Equipe de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, criou um documento que estabelece áreas de conhecimento, temas e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante todo o ano letivo. O documento é organizado por etapas, prevendo assim desde os conteúdos a serem trabalhados com as crianças de CI (Classe Intermediária) que têm dois anos a completar três, até as crianças de quinta etapa que têm cinco anos à completar seis. O referido documento nasceu de um diagnóstico realizado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal que identificou uma grande diversidade de temas e a inadequação de alguns deles sendo trabalhados com as crianças. Embora este documento não tenha um caráter prescritivo, ele é o principal guia curricular utilizado pelas professoras.

Nossas intervenções nos momentos de planejamento das professoras são orientadas pela compreensão histórico-cultural sobre a relação entre o desenvolvimento, aprendizagem e

o papel do ensino, já discutidos na primeira parte deste texto e, portanto, os princípios fundamentais de todas as atividades que sugerimos para serem desenvolvidas com as crianças são equacionadores de uma compreensão dialética de produção de conhecimento, ou seja, de uma metodologia que compreende o trabalho desenvolvido na escola como algo que se produz pela mediação intencional do professor dispondo certas condições da realidade para que os alunos construam seu conhecimento. (VASCONCELLOS, 2005).

Segundo Vasconcellos (2005) as crianças constroem conhecimento a partir do seu contato e interação com a realidade e o professor é quem articula o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário, portanto, que ele realize uma escolha quanto ao objeto de conhecimento que será ensinado e as mediações necessárias. Esta afirmação produz pelo menos duas implicações. A primeira é que o professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças, dando a elas a oportunidade de desenvolverem ao máximo suas funções psicológicas (MELLO, 2000). Apresentamos às professoras com as quais trabalhamos três critérios relevantes para essa identificação e com base neles, sugerimos as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Os critérios são: Conteúdos que somente serão aprendidos na escola, ou seja, considerando a natureza informal das aprendizagens extra escolares as crianças não terão acesso a eles pelas interações estabelecidas em outros contextos; conteúdos que ainda não foram aprendidos de modo efetivo pelas crianças e por isso mesmo interferem no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VIGOTSKII, 2001) e os conteúdos elaborados e sistematizados culturalmente e universalmente considerados.

A segunda implicação refere-se ao fato de que, em geral esses elementos culturais convertidos em conteúdos escolares, não são apresentados às crianças de forma direta, mas por alguma mediação. Vasconcelos (2005) afirma que a mediação da realidade a ser conhecida – conteúdo ou elemento cultural – pode ser objetiva, ilustrada, verbal ou simbólica, tendo como instrumentos, livros, filmes, imagens, gravuras, músicas, exposição do professor, etc. Esta natureza mediadora dos processos de ensino-aprendizagem, indica-nos a necessidade de observar a relação já demonstrada por Vigotskii (2001) entre as aprendizagens que se realizam de modo independente pelas crianças e aquelas que se tornam possíveis pelas mediações viabilizadas pelas interações com os adultos. As atividades que sugerimos as professoras respeitam aqueles três critérios e de modo específico, por consideração ao segundo, as ações que as crianças terão que desenvolver para aprenderem o conhecimento presente na atividade, não se produzem sem a mediação e interações das professoras.

Há situações em que o conhecimento presente nas atividades propostas, não é desconhecido pelas crianças, mas está posto noutra relação e por isso, o relativo domínio empírico ou informal daquele objeto ou conceito não é suficiente para que as mesmas avancem em seu processo de aprendizagem. Martins (2009, p. 96) denomina de conteúdos de formação teórica, aqueles que operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “à medida que promovem a apropriação do conhecimento”. Eles originam-se dos diversos campos dos conhecimentos científicos e devem ser ensinados visando a superação gradativa por parte das crianças, de seus conhecimentos espontâneos e cotidianos. A autora exemplifica que quando ensinamos formas geométricas às crianças não ensinamos somente uma propriedade matemática, pois o domínio de tal propriedade implicará na elaboração de um conceito que se opera pelas funções afetivos-cognitivas (percepção, memória, atenção, linguagem, etc) e por isso, as desenvolve.

As atividades que passaremos a descrever e analisar são elucidativas deste e de outros fundamentos discutidos ao longo desse texto que serão de certo modo, retomados adiante. Denominaremos atividade 01 a que foi realizada com crianças de 04 anos de idade, numa turma de aproximadamente 23 crianças. Baseados em Martins (2009) optamos por apresentar a atividade no quadro abaixo como forma de auxiliar a compreensão do leitor.

Área de conhecimento	Matemática
Conteúdo	Sequenciação de objetos
Objetivo	Aprendizagem de relação de sequência
Natureza do conteúdo	Formação teórica
Procedimento	A professora apresenta uma sequencia de peças de leggo verde, vermelho, azul e amarelo e as crianças deverão repetir esta sequência.
Resultados	Somente 05 crianças realizaram a sequência demonstrada pela professora.

Quadro 1.0: Atividade 01

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins (2009, p.97).

A primeira vista, poderíamos destacar o fato de que as peças de Leggo utilizadas e suas cores, são familiares às crianças que já sabem nomear as cores e brincam cotidianamente com as peças. Por outro lado, sequenciar ações e mesmo objetos é algo que as crianças realizam em seu cotidiano, ou seja, reiteradamente elas cumprem ordens dadas pelos adultos

que são, na verdade, uma sequência de ações ou passos que devem realizar como, por exemplo, vestir-se, servir-se, alimentar-se, etc. Por essas razões, seria bem possível que as crianças realizassem a atividade com habilidade e facilidade, entretanto isso não ocorreu. Como explicar tal resultado?

Em princípio sabíamos que a sequência solicitada apresentava um grau de complexidade para ser realizada de forma independente pelas crianças, pois implicava na coordenação de dois esquemas: ordem e espaço. Tratava-se de uma atividade que exigiria não só a demonstração da sequência, mas que ela fosse feita gradualmente, orientada pelas interações realizadas pela professora. Isso nos remete ao papel que a interação desempenha neste e em outros casos. Há uma interação concretizada pela professora que exemplifica por duas vezes a sequência a ser realizada, porém as interações exigidas pela atividade emergem da contradição entre, a forma cotidiana e informal com as quais as crianças utilizam aqueles objetos (leggo) e a nova relação na qual eles foram colocados pela proposta da atividade. Ou seja, o fato das crianças realizarem sequências informais cotidianamente, conhecerem bem os objetos que deveriam ser sequenciados e dominarem suas cores, não foi suficiente para que realizassem a atividade com sucesso porque, diferentemente dessas circunstâncias, a atividade implicava no uso de funções psicológicas afetivo-cognitivas dirigidas para uma aprendizagem sistematizada, não-cotidiana.

Segundo Vasconcellos (2005) e Saviani (2012) na descrição acima, como em qualquer outro processo de aprendizagem, prevalecem os momentos de síntese, análise e síntese, somente realizados plenamente quando a aprendizagem se efetiva. As crianças diante dos objetos que deveriam ser sequenciadas e cientes do critério a ser utilizado encontravam-se no momento inicial de aproximação com o conhecimento (sequência), denominado de síntese que se configura para elas, de modo caótico. Por sua vez, as relações que compõem o objeto de conhecimento, dispostas pelos procedimentos utilizados pela professora – demonstração por duas vezes da sequência, incluindo as interações e mediações objetivas e verbais, correspondem ao processo de análise que embora realizado pelos sujeitos é, no caso da aprendizagem escolar, dirigido pela intencionalidade do professor por “já ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser percorrido, possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo” (GASPARIN, 2007, p. 18). O momento da síntese que se combina com a análise, corresponde a uma visão organizada e unificada do conceito ou conhecimento que por sua vez, se realiza pela aproximação e distanciamento, abstração e isolamento, realizadas com o objeto de conhecimento. Afirma Gasparin (2007,

p.19) “a visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla da qual participam”.

A segunda atividade apresentada a seguir faz coro com a primeira demonstrando como as interações realizadas pelas professoras são importantes não só para as aprendizagens das crianças, (mesmo as que não se completaram efetivamente), mas para desmistificar uma questão cara à Educação Infantil, a de que os processos de aprendizagem dirigidos pelas ações de ensino são limitadores do potencial criativo das crianças e autoritário, pois lhes negam sua condição de produtor de cultura ou conhecimento. O próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) é um corolário dessa concepção espontaneísta que não se refere ao professor em nenhum de seus itens, embora defina o currículo como algo que deve articular os saberes das crianças ao patrimônio cultural. Não se trata pois de uma contradição? Quem poderia articular essas duas referências de realidades senão o professor?

Segundo Vasconcellos (2005, p.97) o caráter dialético do conhecimento equivale a afirmar ao mesmo tempo, “da necessidade da atividade do sujeito para conhecer e da necessidade de um substrato material, que serve de base para a elaboração do conhecimento”. Isso significa que a criança não irá aprender somente pelo contato empírico com dados sensíveis, para qualquer grau ou nível de conhecimento, exigir-se-á de quem aprende a coordenação do pensamento.

A atividade 02, **O que tem dentro da caixa?** exigia a coordenação por parte das crianças de ações perceptivas (examinar, escutar, observar) com ações objetais (manipulação de objetos) e tinha como conteúdo específico as formas, cores e grandeza e espessura, noções já trabalhadas com as crianças e portanto as aprendizagens decorrentes da atividade, assim como nas demais descritas anteriormente, resultam da nova relação em que aquelas noções foram colocadas para as crianças de quatro e cinco anos.

Como no exemplo anterior, as interações realizadas pelas professoras são proporcionais ao nível de autonomia por parte das crianças, sendo que uma atividade que desafie as crianças a produzirem novas generalizações a partir do que já sabem, exigirá sempre um maior grau de interações e mediações. Saviani (2012) afirma que não é possível aos homens o desenvolvimento da consciência crítica a margem do saber, por analogia, podemos afirmar que as criações das crianças não são possíveis à margem dos saberes e relações sobre os conhecimentos sistematizados pela escola. Parte do texto abaixo é o

relatório da professora B. Ele ilustra a situação pedagógica configurada e o protagonismo da professora.

Área de conhecimento	Matemática
Conteúdo	Formas geométricas;
Objetivo	Aprendizagem de esquema de reconhecimento de formas e cor.
Natureza do conteúdo	Formação teórica
Procedimento	Usando os blocos lógicos, a professora estabelecia quatro esquemas classificatórios para as crianças encontrarem as figuras geométricas comparando-as as dos colegas ao lado.
Resultados	<i>A atividade atingiu os objetivos iniciais superando minhas expectativas e para eles, pela participação ativa, acredito que além de contribuir para o conhecimento foi também muito prazerosa (Professora B).</i>

Quadro 2.0: Atividade 02

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins (2009, p.97).

Os objetivos da atividade eram identificar e classificar os blocos conforme comando da professora, explorando cores e formas já vistas, noção de grandeza (maior, menor) e espessura (grosso, fino), fazer comparações.

Cada aluno recebia quatro comandos, por exemplo: pegar um quadrado, na cor azul, maior e mais fino que o do colega. Procurei estar sempre atenta para não solicitar que pegassem um bloco que já havia sido retirado da caixa. Mas, no primeiro momento não havia pensado numa forma de organizá-los fora da caixa, apenas colocariam no chão, na frente deles para que o próximo fizesse a comparação. Somente o primeiro a ser chamado recebeu três comandos, pois não tinha como fazer a comparação.

Para minha surpresa a segunda aluna não deixou o bloco em sua frente e colocou-o junto do outro, como se fosse um dominó. Não interferi para ver o que aconteceria com o próximo. Depois de fazer a identificação e comparação a próxima criança também levantou-se e continuou o que pra mim era um dominó.

E assim continuou ocorrendo com os próximos participantes...

Percebi que talvez estivesse se formando um dominó porque até o momento só havia solicitado que pegassem quadrados, mudei então para o círculo e então, comecei a perceber que estava se formando uma figura.

Acreditava que aqueles que já haviam participado perdessem o interesse pela atividade e começassem a dispersar-se, mas pelo contrário, ficavam na torcida para que os amigos colocassem os blocos onde eles desejavam. E logo, já haviam formado um palhaço, segundo a Isabelle que tinha acabado de colocar o último olhinho, usando um pequeno círculo. A Maria acrescenta o outro círculo pequeno e fala: “agora sim, faltava o nariz do palhaço.”

Todos já haviam jogado uma vez e como ainda sobraram blocos na caixa, continuamos a brincadeira e logo criaram o filho do palhaço. Nessa altura já não estavam mais em círculo, virou um “amontoado” de espectadores que queriam acompanhar de perto onde o amigo colocaria o bloco e dar suas sugestões.

A atividade atingiu os objetivos iniciais superando minhas expectativas e para eles, pela participação ativa, acredito que além de contribuir para o conhecimento foi também muito prazerosa. (Professora B)

Vejamos que a professora não havia planejado uma forma de organização para os objetos fora da caixa e então relata o quanto se surpreendeu com a iniciativa das crianças que, trabalhando em equipe produziram dois bonecos com as formas geométricas. O que a professora havia planejado também se efetivou. A proposta era que as crianças encontrassem as figuras geométricas aplicando-lhes quatro esquemas de classificação sendo que o último era sempre em comparação com a figura encontrada pelo coleguinha ao lado. Como numa cadeia, havia um elemento que interligava a ação da criança com a do colega e destes com a solicitação feita pela professora.

Todos os elementos que caracterizam uma situação pedagógica estavam presentes. As crianças estavam motivadas, pois, a motivação não é intrínseca a elas; os objetivos, materiais e procedimentos foram concebidos e planejados pela professora com antecedência; aproximava-se mais uma vez as crianças dos objetos e suas representações (cada nova aproximação permite a compreensão ora de um aspecto ora de outro); havia espaço para a criatividade e para as interações entre as próprias crianças, ainda que as interações que dão sentido e organização do pensamento das crianças na atividade tenham sido realizadas pela professora.

Estamos seguros em afirmar que as interações produzidas pela professora, favorece a passagem do pensamento pré-simbólico, mediado pelas impressões imediatas que as crianças recebem dos objetos, para um nível em que o pensamento dirige-se não para os objetos em si, mas para as relações criadas entre eles.

Encerramos essa discussão, retomando um princípio fundamental anunciado pela perspectiva materialista dialética de produção do conhecimento que é o seu caráter social. É pela mediação social presente mesmo nas mais elementares ações de apropriação das crianças que o conhecimento se constrói para elas. Todos os objetos ou instrumentos para os quais elas dirigem suas ações de aprendizagem possuem atividade humana condensada e por meio dessas ações desenvolvem-se suas peculiaridades humanas históricas, não-naturais.

Referências:

ARCE, A.; MARTINS, L. (Orgs) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Resolução nº 05*, de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRE, M. E. M e FACCI, M. G. D. *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELLO, S. A. Algumas implicações da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 10, n. 01, p. 16-27, março, 1999. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario10.html>. Acesso em: 27 de setembro de 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2005 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 2)

VIGOTSKII, L. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRABALHO COMPLETO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL CARINHOSO.

Janaina Cassiano Silva – UFG/ Regional Catalão
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: janacassiano@ufg.br

Eliza Maria Barbosa – Unesp/Campus de Araraquara
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: eliza@fclar.unesp.br

Altina Abadia da Silva- UFG/ Regional Catalão
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
e-mail: tina@wgo.com.br

Introdução/Justificativa

A proposta apresentada refere-se a um projeto de extensão contemplado no Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação que será desenvolvido em 2015. Este reitera a defesa de uma articulação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para produzir os meios essenciais da profissionalização dos futuros psicólogos, especialmente os que irão atuar em contextos escolares.

Neste sentido, nosso objetivo é desenvolver instrumentos de reflexão que favoreçam a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil por um lado e por outro, inserir os futuros psicólogos e pedagogos no contexto das creches, para que estes possam pensá-las e compreendê-las como espaço de onde emergem questões práticas da escola real, bem como os problemas teóricos que por ventura ainda não tenham sido elaborados cientificamente.

O princípio orientador deste projeto refere-se ao fato de que as contribuições teóricas da área de Psicologia, especificamente da Psicologia Escolar, serão sempre potencialmente úteis desde que não se proponham a orientar de forma direta a prática, mas de realizar um amplo movimento de reflexão do seu objeto. Ou seja, almeja-se a compreensão de que as relações humanas e de aprendizagem, produzidas e reproduzidas nos diversos contextos de

atuação do psicólogo, não são originárias de uma essência individual proclamada pela égide liberal, mas originam-se da essência social dos homens em suas manifestações concretas e históricas.

Um dos Programas do Plano Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) refere-se às Creches no Brasil Carinhoso (BRASIL, 2013). O programa Brasil Carinhoso tem como objetivo ampliar o número de vagas em creches para as crianças mais pobres e garantir um atendimento de qualidade. Para participar deste Programa é necessário que o município “informe ao MEC a existência de crianças do Bolsa Família matriculadas ou a abertura de novas turmas nas creches. Quanto mais cedo prestar as informações, mais rápido receberá os recursos, transferidos pelo Governo Federal” (BRASIL, 2013, p.30).

Garantir o acesso das crianças menores de seis anos às instituições de educação e cuidado é sem dúvida uma exigência social e um avanço do ponto de vista de assegurar-lhes seus direitos fundamentais, entretanto essa iniciativa exige que nos atentemos para os elementos que caracterizam o atendimento e educação que serão oferecidas. Para tanto, é necessário investir fortemente na formação da equipe pedagógica e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Dito de outro modo, entendemos que são necessárias ações no sentido de proporcionar a formação continuada dos agentes envolvidos no processo educacional das crianças atendidas em creche. Ou seja, a questão em torno da formação desses profissionais que atuam na educação infantil possui uma legitimidade justificada principalmente pela constatação evidente de que aumentam cotidianamente os desafios e as complexidades que circunscrevem o universo educativo, não só, mas principalmente porque as ciências e a tecnologia fazem avançar rapidamente um conjunto de conhecimentos que se tornam imperativo para as relações que se estabelecem nos diversos tecidos sociais e também nas instituições educativas.

A Constituição Federal de 1988 definiu uma nova visão de seguridade social, na qual todos os cidadãos têm o direito de serem assistidos pelo Estado em suas necessidades básicas, ou seja, estabeleceu-se o caráter universal das políticas básicas, como o acesso à educação e saúde de forma gratuita. Além disso, definiu-se que a creche e a pré-escola são direitos tanto das crianças como dos seus pais trabalhadores, afirmando-se a natureza educativa destas instituições (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996), no que se refere à Educação Infantil, ficou assegurado que ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e

um dever do Estado cumprido mediante atendimento gratuito em creches e pré-escolas, independentemente da condição social daquele que a procura. O documento ainda estabelece que a Educação Infantil deve estar submetida a “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p.03).

Somado a esses parâmetros legais temos o aumento considerável do número de crianças em creches (0 a 3 anos) nos últimos anos. De acordo com o censo escolar de 2010 (BRASIL, 2011), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento em matrículas da educação básica no ano de 2010, correspondente a 9% (169.290 novas matrículas). Se considerarmos o intervalo de 2002 até 2010 o número de matrículas em creche aumentou 79%. Ainda de acordo com esse documento, no que se refere à pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos, houve uma queda de 3,6% do número de matrículas no ano de 2010 se comparado a 2009, porém esse fato é justificado pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

No município de Goiandira/GO, local onde se desenvolverá o projeto, existem aproximadamente duzentas e cinquenta crianças matriculadas na educação infantil municipal. A cidade possui uma instituição de educação infantil denominada Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti, que possui duas unidades, uma para o atendimento de crianças de zero a três anos e outra destinada às crianças de quatro a 5 anos. O número total de professores é de trinta, sendo distribuídos da seguinte forma: quatorze professores da creche (0 a 3 anos) e dezesseis da pré-escola (4 a 5 anos). Também compõem a equipe pedagógica duas coordenadoras de turno, uma coordenadora pedagógica e a diretora. A maioria das famílias cujas crianças são atendidas nesta instituição é beneficiária do Programa do Governo Federal Bolsa Família.

Esses dados reforçam a necessidade de nos atentarmos para a educação infantil, a fim de que esta possa promover o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, é fundamental a presença do psicólogo na creche para que este possa juntamente com a equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação compreender as questões que envolvem as políticas educacionais e suas implicações no trabalho na instituição. “Os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 57). Ou seja, o psicólogo inserido em contextos

educativos poderá auxiliar na construção de uma prática pedagógica voltada a humanização e emancipação humana.

Ademais, o psicólogo no âmbito da educação, saúde e social deve pautar a sua prática na luta por uma escola democrática, de qualidade. “Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (SOUZA, 2011, p.65).

Concordamos com Meira (2003) que não é suficiente apenas a intenção de construção de uma Psicologia mais comprometida com a finalidade de transformação. “Uma análise mais detida da produção teórica da área indica claramente que o discurso da crítica muitas vezes não passa de uma adesão, sem maiores significados e consequências, a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo ‘moderna’” (MEIRA, 2003, p.13).

Assim, projetos que busquem compreender as complexas relações que se manifestam no interior da escola são necessários para que se atente para o todo, “[...] ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado” (LOUREIRO, 1997, p. 456).

Fundamentação Teórica

Os referenciais teóricos que pautarão esse projeto são a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha destes referenciais deve-se ao fato destes considerarem o desenvolvimento integral do indivíduo. Ademais, o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentado nos objetos da cultura, transmitindo, assim àquela os resultados do desenvolvimento histórico. Para estas perspectivas, o papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial.

Vigotski trabalhou com diversos autores, que juntos compuseram a corrente teórica denominada Psicologia Histórico-Cultural que surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Os principais nomes desta corrente são: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981).

Bozhovich (1976) afirma, portanto, que a tarefa da psicologia soviética foi investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de origem brasileira, emerge do movimento de educadores críticos da década de 1970 e 1980, tem sido desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético por Dermeval Saviani, seu proponente, e demais teóricos vinculados a ele, envolvendo os pressupostos filosóficos, epistemológicos e políticos da educação escolar, ao retomar a principal tese do Iluminismo e da Revolução Francesa, que delimitam a escola como um espaço social, cuja função é a transmissão do saber escolar.

Essas vertentes teóricas tem como método o materialismo histórico-dialético e enxergam a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Davidov (1988) destaca que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976) conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal afirmação relevante, uma vez que, se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que se limita a *seguir as crianças*, como proposto pelos ideais construtivistas.

Segundo Leontiev (1978, p. 272, grifo do autor), o ponto principal que deve ser sublinhado acerca da educação, “[...] é que este processo deve *‘sempre’* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico”. O autor acrescenta que o movimento da história “[...] só é possível com a

transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Como nos mostra Saviani (2005), não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Bozhovich (1976), também ressalta que a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce evita a aparição, durante o desenvolvimento infantil, das características negativas que com frequência surgem nas condições de uma educação espontânea e que exigem para sua superação um trabalho sério.

A escola tradicional, para Davidov (1988) cultiva nas crianças só um tipo de pensamento, a saber, empírico. Para este, é característica uma relação cotidiana, utilitária das coisas e através desta se valoriza e compreende a realidade. A adoção do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influencia negativamente o desenvolvimento psíquico das crianças, porque o pensamento empírico se origina e pode se desenvolver fora da escola e que suas fontes estão vinculadas a vida cotidiana das pessoas. Porém, o autor salienta que o verdadeiro ensino escolar deve estar por essência orientado a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico. O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. Este pensamento tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação. E, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.

Desta forma, os problemas de ensino e educação que impulsionam o desenvolvimento estão estritamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. Davidov (1988) enfatiza que a estruturação moderna das disciplinas escolares deve propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento do que aquele no qual se orienta a organização até agora vigente do processo de estudo na escola. O nível requerido é o da consciência e pensamento teóricos modernos, cujas principais leis são postas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento.

O autor destaca que o conteúdo e métodos de ensino vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, porém, não é o mais efetivo na atualidade

para o desenvolvimento psíquico das crianças. A formação, nas crianças, das generalizações conceituais é considerada uma das finalidades principais do ensino escolar.

Segundo Davidov (1988), o começo do ensino e da educação escolar é um momento de virada essencial na vida da criança. Este momento tem uma profunda fundamentação interna, com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito.

O autor afirma que no processo de estudo como atividade principal na idade escolar inicial, as crianças reproduzem não só os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social, como também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental.

Davidov (1988) ressalta que na escola, incluída a primária, é indispensável formar nas crianças, representações materiais firmes, elaborar seu pensamento autônomo, melhorar consideravelmente a educação artística e estética; elevar o nível ideológico e político do processo didático-educativo; expor com precisão os principais conceitos e as idéias principais das disciplinas escolares; erradicar qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos do trabalho pedagógico e aplicar as formas e os métodos ativos de ensino.

A atividade de estudo dos escolares estrutura-se, segundo Davidov (1988), em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelos quais os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso, o ensino escolar de todos os sujeitos deve estruturar-se de modo que em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos.

Acerca dos educadores, Davidov (1988) afirma que estes devem: 1) realizar uma análise do material fático com o fim de descobrir neste certa relação geral que apresenta uma vinculação sujeita à lei com as diferentes manifestações deste material, ou seja, a construção da abstração e da generalização substanciais; 2) fazer a dedução, sobre a base da abstração e a generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em certo objeto integral, quer dizer, a construção de sua célula e do objeto mental concreto; 3) ter o domínio, neste processo analítico-sintético, do procedimento geral de construção do objeto estudado.

O autor enfatiza que o conteúdo dos assuntos deve favorecer a formação, nos escolares, do pensamento teórico, cujas leis estão postas pela dialética materialista como

lógica e teoria do conhecimento e pela psicologia que nesta se apoia. Não devemos nos esquecer de que nos escolares o pensamento teórico se forma durante a realização da atividade de estudo.

Zaporózhets (1987) também comunga dos mesmos ideais de Davidov (1988) e da escola soviética, para aquele, nos jardins de infância, calcados na pedagogia e psicologia soviéticas, realizam-se o trabalho educativo e de ensino sistemático sobre a base de um programa único cientificamente fundado, trabalho dirigido a ensinar as crianças os conhecimentos e habilidades elementares, a desenvolver suas capacidades, a formar as qualidades morais da personalidade infantil.

Ao ingressar na escola, a criança não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que este preferir. Quando uma criança entra na escola esta já está equipada; possui suas próprias habilidades culturais. Porém devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico; “[...] ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2006, p.111).

Ao trabalharmos com a questão do ensino na educação infantil não podemos deixar de mencionar que partilhamos das concepções de Saviani (2005) acerca da função da escola e do papel do professor neste processo. Ademais, é importante observar que as ideias pedagógicas desta corrente foram pensadas na atuação “revolucionária” da educação em meio as contradições do sistema capitalista no qual se insere seu autor e os adeptos a esta corrente. A defesa do ensino, portanto, é vislumbrada também como um instrumento de luta da classe trabalhadora no processo de consciência crítica historicizadora dos condicionantes histórico-sociais da educação vinculadas à luta e a importância da transmissão de conhecimentos e de conteúdos culturais, dirigidos à igualdade real de acesso/distribuição ao saber. Em outras palavras, Saviani (2009) considera a educação como instrumento de luta por meio do qual é possível proceder a crítica contra o modelo antagônico de sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário.

O trabalho educativo, de acordo com Saviani (2005), é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, posteriormente e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2005, p.13). O segundo aspecto relaciona-se à “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p.14).

A função da escola, de acordo com Saviani (2005), é a socialização do saber sistematizado. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p.14). Ou seja, pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita.

Collares e Moysés (2011) também ressaltam a importância de se investir na formação do professor, o que permitirá ao educador a apropriação dos conhecimentos científicos, como apontado por Saviani (2005). Entretanto, Collares e Moysés (2011, p. 212) destacam que se faz necessário que essa formação docente interfira no cotidiano escolar.

Meira (2003, p.55) destaca que a Psicologia Escolar não deve se limitar a enxergar apenas o sujeito psicológico ou o contexto educacional, “mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional”.

É esse movimento que pretendemos nesse projeto de extensão. Nosso intento é contribuir com a formação do educador da criança pequena. Pretendemos refletir com esse profissional as especificidades de seu trabalho docente, a importância do planejamento, do conhecimento teórico acerca da educação, função da escola, desenvolvimento infantil e práticas educativas.

Temos como objetivo geral promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Goiandira/GO com o intuito de auxiliar no aprimoramento do Programa Brasil Carinhoso. Buscamos a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil, com destaque para a subjetividade humana, o desenvolvimento infantil e o processo educacional.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Discutir o conteúdo das diversas teses sobre desenvolvimento humano no campo da Psicologia para desmistificar as interpretações que julgam ser a consolidação das etapas do desenvolvimento infantil proposição única e legítima para a função das creches e pré-escolas;
- ✓ Discutir os diversos modelos curriculares para a Infância buscando as semelhanças e aproximações destes com os dados empíricos observados;
- ✓ Refletir acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem para a compreensão de um processo educativo que seja pautado por ações intencionais, conscientes, dirigidas e planejadas pelo educador;
- ✓ Instrumentalizar a equipe pedagógica da educação infantil com relação às práticas educativas desenvolvidas com as crianças com a finalidade do desenvolvimento integral das mesmas;
- ✓ Mapear a realidade do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti, levantando o inventário de potencialidades da unidade escolar;
- ✓ Assegurar que ao final do projeto, os agentes envolvidos estejam capacitados quanto ao entendimento do desenvolvimento infantil em uma perspectiva crítica em Psicologia;

Metodologia:

A metodologia deste projeto é pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Shuare (1990, p.15, tradução nossa) afirma que “o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico”.

Deste modo, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (SHUARE, 1990). As ações/atividades que serão desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti de Goiandira/GO serão:

1) Caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das fontes utilizadas pela equipe pedagógica para elaboração de suas práticas pedagógicas:

Inicialmente, faremos a caracterização da instituição e comunidade atendida por esta, com o intuito de favorecer o uso adequado dos recursos humanos, físicos e instrumentais. Para esse momento está previsto a imersão dos alunos no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti, estes vivenciarão o dia a dia da instituição, participarão das

reuniões de pais, professores e equipe pedagógica. Ou seja, esse é o momento de aproximação dos estudantes com a instituição de educação infantil e a comunidade. Além disso, os alunos farão o levantamento junto a equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação dos documentos, materiais que estes utilizam no planejamento das práticas a serem empregadas no trabalho educativo dos mesmos.

Ao final desta etapa espera-se que seja possível termos um mapa acerca da educação da criança pequena em Goiandira/GO, além dos esclarecimentos necessários acerca do trabalho pedagógico para que, assim, possamos planejar uma formação que, de fato, promova reflexões na atuação docente e na educação infantil de modo geral.

2) *Grupo de estudos:*

O grupo de estudos será um momento destinado ao estudo do material selecionado no item anterior e de temáticas pertinentes à atuação na educação infantil, dentre estas: infância, ensino, cuidado na educação infantil, função da escola, desenvolvimento infantil, políticas públicas, visando ampliar o nível de conhecimento da equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação quanto às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil. Os encontros ocorrerão semanalmente, com previsão de duas a três horas de duração, em horário e dia a ser combinado com a equipe. Este também será um espaço de acolhida dos profissionais que atuam na educação infantil, de suas práticas, concepção de trabalho, etc. Conforme exposto nas Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013), faz-se necessário enfatizar também a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Ou seja, uma das tarefas do psicólogo que trabalha com a formação de educadores é “dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.57).

A nossa tentativa, é a construção de um caminho que pretenderá “[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular” (PATTO, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em elevar-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial.

A escolha dos textos a serem trabalhados se dará em parceria com os agentes envolvidos na ação extensionista, uma vez que, a proposta é de uma formação que promova a

emancipação destes, que são os agentes ativos no processo educacional da criança pequena e, por isso, também devem participar da escolha deste material.

3) *Proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico:*

Após termos contextualizado as creches e as crianças ali atendidas, instrumentalizado equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação acerca do papel destes na educação infantil e dos conhecimentos necessários a sua atuação, buscaremos junto com esses profissionais construir atividades que serão desenvolvidas com as crianças tendo como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ressaltamos que o professor de educação infantil deve ser um profissional atento às demandas da criança, que atue de forma intencional, de modo a produzir o humano no corpo da criança, ou seja, promover o nascimento do bebê para o mundo social (ARCE, 2007). Ou seja, o professor deve possuir “precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p. 269).

Vale salientar que não nos esquecemos dos aspectos da vida cotidiana da criança, porém, como já mencionamos este equipamento é primitivo e arcaico (LURIA, 2006). Nesse sentido, Elkonin (1999) destaca que o processo de desenvolvimento mental está intimamente conectado à educação das crianças. À divisão pedagógica dos estágios falta uma fundamentação teórica suficiente e esta é incapaz de responder a um número de questões práticas essenciais. Desta forma, para Elkonin (1969) o desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, cria condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Graças ao adulto a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, apreende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta que se tem criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Diante o exposto, concordamos com Martins (2009, p. 120) que as creches são escolas! “Como tal demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena”.

Utilizaremos como eixo articulador do nosso trabalho com equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação a premissa de que o trabalho pedagógico com crianças deve ser realizado de modo a interferir de forma direta ou indireta no desenvolvimento destes, sendo que esta diretividade “diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá direta (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 95).

Nesta etapa também estão previstas assessorias de pesquisadores na área educacional para auxiliar na construção destas atividades e do material pedagógico a ser utilizado na educação infantil municipal. Nosso intento é que a formação da equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação possa ser um caminho para se pensar o atendimento à criança que promova a humanização desta. Ou seja, que as creches não sejam apenas o local destinado ao cuidado da criança e o ensino seja o eixo articulador do trabalho do professor.

4) *Avaliação da proposta*

O projeto terá avaliação contínua a partir de feedbacks ao final de cada encontro do grupo de estudos. Realizaremos oficinas a fim de identificarmos o impacto gerado, as contribuições, bem como sugestões e críticas. Além disso, ao final faremos uma entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Abaixo estão listadas algumas perguntas que poderão compor o roteiro de entrevista, que também será construído durante o andamento do projeto.

Também será solicitado aos alunos de graduação envolvidos no projeto que construam um texto enfatizando as aprendizagens que adquiriam em sua formação pessoal e profissional suscitadas pelo presente projeto.

Vale ressaltar que ocorrerão encontros semanais com a equipe executora do projeto para avaliar as práticas desenvolvidas, estratégias de ações, bem como planejamento das ações/atividades a serem desenvolvidas em todas as etapas do estudo.

Almejamos que essa ação de extensão possa ser um caminho para se pensar o atendimento à criança pequena no Brasil. Ou seja, que as creches não sejam apenas o local destinado ao cuidado da criança e o ensino seja o eixo articulador do trabalho do professor.

Referências Bibliográficas

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p.251- 283, abr. 2001.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: editorial pueblo y educación, 1976.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. *Plano Brasil sem Miséria no seu município*. Edição revisada. Brasília, novembro de 2013. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/dadosSv/cartilha_msm/CartilhaBSM.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Resumo Técnico- Censo Escolar 2010 (versão preliminar)*. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em 24/10/11.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecido Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-214.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

_____. Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A; (Org.). *Psicología*. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOUREIRO, Marcos C. Silva. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-122.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambú. *Anais...* p.01-17.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 18a. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.