

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Susyane Katlyn Thum de Souza\**

*Julia Malanchen\*\**

### RESUMO

Duas perspectivas teóricas são predominantes nos estudos sobre desenvolvimento infantil. Cada uma dessas perspectivas é base para um entendimento diferente sobre a relação entre ensino e desenvolvimento. Enquanto na perspectiva de Piaget (1970) o ensino deve acompanhar o desenvolvimento infantil e adaptar-se às necessidades e possibilidades cognitivas da criança, na perspectiva histórico-cultural, a partir de Vigotski (1995), entende-se que o ensino promove o desenvolvimento, sendo determinante o papel do professor na organização e planejamento de um ensino que possibilite o desenvolvimento integral da criança. Em muitos casos, é comum que essas perspectivas sejam entendidas como complementares, em outros elas são entendidas como excludentes. Adotamos o ponto de vista de que há divergência entre as concepções tanto no âmbito epistemológico quanto no sentido ontológico (FACCI, 2006). O presente artigo problematiza a atividade pedagógica dos professores atuantes na Educação Infantil, pois entende que há um ecletismo na fundamentação teórica das concepções de desenvolvimento, redundando em práticas imprecisas e oscilantes. Além disso, a partir de um estudo empírico de natureza qualitativa, realizado com profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Foz do Iguaçu (PR), evidenciaremos alguns dados que permitem refletir sobre as implicações advindas das imprecisões na compreensão sobre desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento. Ensino.

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Foz do Iguaçu (PR). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Dinâmica Cataratas (UDC). Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB). ORCID: 0000-0002-4297-5290. Correio eletrônico: susyane.souza.phc@gmail.com

\*\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu (PR). ORCID: 0000-0003-0921-0699. Correio eletrônico: julia\_malanchen@hotmail.com

CHILD DEVELOPMENT AND TEACHING:  
CONCEPTIONS OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT**

*Two theoretical perspectives are predominant in the child development studies. Each of these perspectives is the basis for a different understanding of the relationship between teaching and development. While from the perspective of Piaget (1970) teaching must accompany the development of children and adapt to the needs and cognitive possibilities of the child, in the historical-cultural perspective, from Vigotski (1995), it is understood that teaching promotes the development, and is important the role of the teacher in the organization and planning of a teaching that makes possible the integral development of the child. In many cases, it is common for these perspectives to be understood as complementary, in others they are understood as excluding. We adopt the view that there is a divergence between conceptions both in the epistemological and in the ontological sense (FACCI, 2006). This article discusses the pedagogical activity of teachers working in Early Childhood Education, since it understands that there is eclecticism in the theoretical basis of the conceptions of development, resulting in imprecise and oscillating practices. In addition, from an empirical study of qualitative nature, carried out with professionals working in "CMEIs" in Foz do Iguaçu (PR), we will show some data that allow us to reflect on the implications of inaccuracies in the understanding about children's development.*

**Keywords:** *Children's Education. Development. Teaching.*

DESARROLLO INFANTIL Y ENSEÑANZA:  
CONCEPCIONES DE MAESTRAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

**RESUMEN**

*Dos perspectivas teóricas son predominantes en las contribuciones de los estudios sobre desarrollo infantil. Cada una de esas perspectivas es base para un entendimiento distinto sobre la relación entre enseñanza y desarrollo. En cuanto en la perspectiva de Piaget (1970) la enseñanza debe seguir el desarrollo infantil y adaptarse a las necesidades y posibilidades cognitivas del niño, en la perspectiva histórico-cultural, a partir de Vigotski (1995), se entiende que la enseñanza promueve el desarrollo, siendo determinante el papel del profesor en la organización y planificación de una enseñanza que posibilite el desarrollo integral de los niños. En muchos casos, es común que esas perspectivas sean entendidas como cosas que se complementan, en otros como excluyentes. Adoptamos la mirada según la cual hay divergencias entre las concepciones tanto en el ámbito epistemológico cuanto en el sentido ontológico (FACCI, 2006). El presente artículo problematiza la actividad pedagógica de los maestros actuantes en la educación infantil, pues se entiende que*

*hay un eclecticismo en la fundamentación teórica de las concepciones de desarrollo, redundando en prácticas imprecisas y oscilantes. Más allá de esto, desde un estudio empírico de naturaleza cualitativa con profesionales actuantes en “CMEIS” de “Foz do Iguaçu (PR)”, haremos evidente algunos datos que permiten reflexionar las implicaciones provenientes de las imprecisiones en la comprensión sobre el desarrollo infantil.*

**Palabras clave:** Educación Infantil. Desarrollo. Enseñanza.

## 1 APRESENTAÇÃO

Duas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil são predominantes nos estudos da Educação Infantil. A obra de Jean Piaget (1970) influencia uma perspectiva que entende que há preponderância biológica no desenvolvimento, sendo este um processo individual de maturação das capacidades cognitivas, sensórias e motoras. Já a teoria histórico-cultural, difundida por psicólogos soviéticos, como Vigotski, Elkonin, Leontiev, entre outros, preconiza que o desenvolvimento é um processo predominantemente sociocultural, no qual as capacidades cognitivas são desenvolvidas num processo dialético, em relação direta com os estímulos externos, não se submetendo a processos biológicos de maturação.

Cada uma dessas perspectivas é base para um entendimento diferente sobre o papel do ensino no estímulo ao desenvolvimento infantil. Enquanto na perspectiva de Piaget o ensino deve acompanhar o desenvolvimento infantil e adaptar-se às necessidades e possibilidades cognitivas da criança, na perspectiva histórico-cultural se entende que o ensino promove o desenvolvimento, sendo determinante o papel do professor na organização e planejamento de um trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento integral da criança (PASQUALINI, 2006).

É recorrente, no âmbito da formação de profissionais da educação, um entendimento que aborda ambas as perspectivas como complementares, a partir de propostas pedagógicas definidas como *construtivismo* ou *sociointeracionismo*. Algumas leituras aproximam Vigotski de Piaget e do construtivismo; outras tratam a abordagem vigotskiana pela via do relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas. Contudo, o trabalho de Vigotski tem raiz no materialismo histórico-dialético, que permite abordar a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto, o que não permite essa aproximação (SILVA; ARCE, 2011).

Enquanto o foco no sujeito empírico permite observar apenas suas manifestações superficiais e aparentes, no enfoque da teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano ocorre em dois processos, um elementar, que se caracteriza pela manifestação de funções biológicas, e um superior, que trata do desenvolvimento de funções psicológicas mediadas pela cultura. As funções psicológicas superiores são “[...] produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultado da interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.” (FACCI, 2006, p. 12).

Nesse sentido, tanto no âmbito epistemológico quanto no sentido ontológico, compreendemos que as duas perspectivas são excludentes, não complementares, pois a primeira funda-se no conceito de diferenciação e trata os sujeitos de forma isolada, enquanto a segunda aborda o desenvolvimento como processo condicionado às relações sociais, portanto entendido como histórico e cultural (FACCI, 2006).

O presente artigo problematiza a atuação dos professores atuantes na Educação Infantil, porquanto entende que há um ecletismo na fundamentação teórica das concepções de desenvolvimento, redundando em práticas pedagógicas imprecisas e oscilantes, que carecem de um aprofundamento teórico que dê embasamento às práticas e concepções empregadas no cotidiano pedagógico desses profissionais.

Apresentamos aqui um estudo qualitativo, realizado com professoras atuantes em CMEIs<sup>1</sup> de Foz do Iguaçu (PR), a partir do qual apresentaremos alguns dados que permitem refletir sobre aspectos comuns na atuação de profissionais para a Educação Infantil, especialmente sobre a concepção de desenvolvimento infantil, evidenciando implicações no cotidiano de trabalho dessas profissionais.

## 2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO

Na atualidade, nas formulações curriculares e nas práticas pedagógicas, a perspectiva predominante sobre desenvolvimento infantil se orienta pelo critério de idade ou etapas do desenvolvimento, que é transformado em condicionante dos direcionamentos curriculares, criando uma noção de sociabilidade que prescinde da mediação do conhecimento, pois o desenvolvimento é entendido como requisito da aprendizagem e da educação, e não como seu produto (BARBOSA, 2001).

Piaget (1970) produziu alguns dos princípios teóricos dessa perspectiva, que entende o desenvolvimento como

[...] resultado das sucessivas equilibrações que vão constituindo os estágios ordenados e sucessivos do desenvolvimento, apresenta-se como pré-condição para as aprendizagens, ou seja, a criança só aprende aquilo que já pode ser incorporado por suas estruturas. (BARBOSA, 2001, p. 113).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo dependente do desenvolvimento biológico natural. Apesar de reconhecer que a ação do sujeito sobre o objeto leva a um desequilíbrio, que pressupõe a interferência no processo de desenvolvimento, em termos de princípios e objetivos do processo pedagógico, essa perspectiva coloca em primeiro plano o desenvolvimento como dado natural. Em linhas gerais, essa perspectiva leva ao entendimento do processo educativo como o acompanhamento do desenvolvimento infantil, secundarizando o papel atribuído ao professor, a quem cabe facilitar o desenvolvimento, tomando como ponto de partida as etapas ou fases.

Segundo Palangana (1994), Piaget e Vigotski explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios interacionistas, o que leva ao

<sup>3</sup> A sigla refere-se a Centros Municipais de Educação Infantil, nomenclatura atualmente utilizada em substituição ao termo Creche.

entendimento de sua complementaridade no âmbito de propostas educacionais construtivistas. Entretanto, há divergência no modo como essa interação é compreendida, pois a ênfase de Piaget se situa nas funções do sujeito construtor do conhecimento, enfocando a dimensão maturacional, enquanto para Vigotski há predominância da interação social no processo de produção do conhecimento.

Souza Filho (2008) questiona se essa distinção é suficiente para se pensar que essas duas perspectivas teóricas seriam diametralmente opostas e propõe que há possibilidade de abordá-las de forma não antagônica. Em seus termos:

[...] não seria correto ou mesmo ingênuo afirmar que Piaget negou terminantemente a importância da aprendizagem ou da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Bem como que Vygotsky não percebia as restrições biológicas ou maturacionais para o progresso do desenvolvimento. Fazer colocações como estas seria incorrer em um estrito e incoerente maniqueísmo. (SOUZA FILHO, 2008, p. 272).

Nesse sentido, segundo La Taille (1992), Piaget não desprezou o papel dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, apenas não se deteve nessa questão, já que seu foco foi situar as influências e determinações da interação sobre o desenvolvimento da inteligência. Nesse mesmo sentido, não é plausível afirmar que Vigotski despreze que a maturação biológica da criança seja condição para o desenvolvimento de determinadas capacidades e conhecimentos.

No entanto, embora observando a proximidade e a convergência de determinadas concepções em Piaget e Vigotski, não corroboramos as aproximações feitas sob o guarda-chuva do construtivismo ou *sociointeracionismo*, pois a tendência é mesclar bases teóricas distintas, gerando confusões e ecletismos.

A teoria histórico-cultural, que tem como base os trabalhos de Vigotski, desenvolveu-se segundo seus princípios ontológicos e epistemológicos próprios, sob a influência do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, não se pode isolar Vigotski do seu contexto de surgimento, abordando determinados conceitos e negando a matriz teórica que o condiciona. Por isso, corroboramos a visão de que há distinção ontológica e epistemológica entre as visões de Vigotski e Piaget, especialmente em relação à concepção de mundo e às finalidades do ato educativo para as quais seus pensamentos convergem. Para isso, fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural como guia para nosso estudo.

Vigotski possuía formação humanística e ocupava-se da análise dos problemas de aplicação prática da psicologia no intuito de constituir um novo homem. Sua teoria toma por base a concepção de que os processos psicológicos possuem uma gênese e uma natureza social. Por isso, ele se contrapunha à psicologia clássica, que, “[...] segundo sua visão, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos.” (LUCCI, 2006, p. 4).

Outra crítica de Vigotski à psicologia tradicional se referia à inconsistência desta ao tratar de forma dualista cultura e natureza e ao não entendimento dessas esferas como um todo integrado.

Segundo Vygotsky, um dos reflexos do dualismo é a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas abordagens em psicologia – o inconsciente

(psicanálise); o comportamento (behaviorismo) e o psiquismo e suas propriedades (Gestalt) - e a incapacidade delas em darem respostas para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatores diferentes. Ou seja, para ele, as abordagens não davam conta de explicitar claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas. (LUCCI, 2006, p. 4).

A psicologia tradicional tem por objeto o sujeito empírico, observável, em suas manifestações individuais. Todavia, a teoria histórico-cultural preocupa-se com o sujeito concreto e as múltiplas determinações que interferem no seu desenvolvimento e comportamento, que são apreendidas à luz de sua natureza histórico-social.

Essa concepção tem por fundamento e objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas que tem ligação direta com as condições objetivas da organização social e não ocorre de forma linear e progressiva, pois pode compreender saltos qualitativos, involuções e/ou rupturas (PASQUALINI, 2006).

Os conceitos da teoria histórico-cultural envolvem, então, uma visão pedagógica que leve em consideração o papel ativo do professor na mediação dos processos de desenvolvimento - favorecendo o estabelecimento de relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que tomem por referência o ser humano em sua integralidade - e que vise ao desenvolvimento infantil em suas várias dimensões.

A perspectiva histórico-cultural traz outra dimensão para a aprendizagem, compreendendo-a como uma atividade social mediada por ferramentas sociais marcadas pelo processo de interação estabelecido entre os seres humanos. [...] Portanto, aprender possui uma relação de interdependência com o interagir. A interação, por sua vez, caracteriza-se pelo ensinar, que muitas vezes ocorre de forma indireta e não intencional quando falamos dos adultos que cuidam e educam a criança. Por outro lado na escola sua característica deve ser marcada pelo ato intencional, planejado por parte dos profissionais que também cuidam e educam essa mesma criança. (ARCE, 2016, p. 99).

No desenvolvimento psicológico, o cérebro não atua como um mero suporte das funções psicológicas superiores, mas essas funções são parte de sua constituição. Quando surgem, as funções superiores não eliminam as elementares, mas as superam, tornando-se predominantes, colocando as elementares em um segundo plano. O modo de funcionamento do cérebro tem uma base filogênica, pois é moldado ao longo da história da espécie. Molda-se também pelo desenvolvimento individual, a ontogênese, e possui ainda uma base sociogênica, pois se desenvolve como produto da interação com o meio físico e social (FACCI, 2006).

O estudo do desenvolvimento infantil nos seus primeiros anos de vida não permite formular uma lei geral e universal, já que essa concepção não daria conta da diversidade e complexidade do desenvolvimento humano frente às interferências sociais e culturais. Entretanto, a partir de estudos e observações, Vigotski, Leontiev e Elkonin elaboraram conceitos para compreensão e categorização do desenvolvimento infantil.

Vigotski define que o desenvolvimento infantil ocorre por estágios, nos quais se notam períodos de transição e ruptura, mas isso não significa que haja um percurso contínuo e fixo de desenvolvimento, pois esses estágios “[...] são marcados por avanços e retrocessos, mas seguem uma ordem de aparecimento, o que não implica que tenham que ser vivenciados em sua plenitude, e um estágio constitui um pré-requisito para o próximo.” (FACCI, 2006, p. 6).

Vigotski desenvolveu a noção de *estrutura da idade em cada idade*, segundo a qual “[...] a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura.” (PASQUALINI, 2009, p. 34). Nesse sentido, há uma mudança no todo da personalidade da criança ao passar de um estágio a outro, uma mudança estrutural, e não apenas modificações em aspectos isolados.

Os estímulos e mudanças microscópicas que vão se acumulando internamente no sujeito durante os períodos de transição, que Vigotski (1998) define como períodos de crise, convertem-se em uma mudança qualitativa global. Isso porque as “[...] mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas) dentro do limite de cada estágio estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras.” (FACCI, 2006, p. 18).

Vigotski formulou, então, um esquema do desenvolvimento infantil que transcorre numa alternância de períodos estáveis e períodos críticos, com mudanças latentes e microscópicas durante os períodos de estabilidade, e transformações bruscas e fundamentais na personalidade durante as crises, que culminam numa reestruturação de necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio (PASQUALINI, 2009).

Os períodos de crise consistem, segundo Vigotski, numa mudança das relações que a criança estabelece com o meio. O afeto é um fator essencial do desenvolvimento, especialmente nos primeiros estágios, uma vez que a criança é totalmente dependente da atenção que recebe dos adultos e das crianças mais velhas para desenvolver suas atividades. Isso significa que, desde os primeiros contatos com o mundo, o desenvolvimento da criança está na dependência da forma como se relaciona com as pessoas que a cercam.

Leontiev, segundo Pasqualini (2006), define o conceito de *atividade principal* como determinante para a mudança nos estágios de desenvolvimento infantil, concepção também adotada por Elkonin. Essas atividades desempenham uma função central no relacionamento da criança com o mundo externo; em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.

Pasqualini (2006), com base em Leontiev, apresenta as três características na conceituação da *atividade principal* que contribuem para direcionar o ensino:

- a) é no interior da atividade principal que surgem e se diferenciam outros tipos de atividade;
- b) na atividade principal, os processos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- c) as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem, de forma mais íntima, da atividade principal.

No primeiro ano de vida, a necessidade de comunicação para receber cuidados é a base do desenvolvimento infantil, é nesse contexto que a atividade de

*comunicação emocional* é definida como a principal entre os bebês de até um ano. Já num segundo estágio, a comunicação estabelecida com os adultos também se dá pela necessidade de aprender a manipular objetos e desenvolver atividades práticas, a chamada *atividade objetal manipulatória*, que se torna atividade principal entre 1 e 3 anos de idade. O desenvolvimento acentuado da linguagem é uma característica comum a partir dos 2 anos de idade, estando ligado à necessidade de nominar os objetos e atividades realizadas, também estimulada pela comunicação com os adultos.

Aproximadamente aos 3 anos, a criança entra na chamada *segunda infância*, que é subdividida em duas idades: pré-escolar e escolar. Na idade pré-escolar, a atividade principal é o *jogo de papéis*, que consiste basicamente na brincadeira como atividade de imitação do mundo adulto, com uma função preparatória. Nessa fase, ao simular as atividades realizadas pelos adultos, a criança está também conhecendo o funcionamento e as regras sociais e aprendendo a subordinar seu comportamento às exigências do papel que representa (PASQUALINI, 2010).

A atividade do *jogo de papéis* é destacada por Elkonin (1998) como exemplo do enfoque histórico que se deve dar ao processo de desenvolvimento. Isso porque a alteração do lugar ocupado pelas crianças ao longo da história delinea certos estágios ou períodos do desenvolvimento.

A grande transformação vivenciada nessa fase é que a realidade passa a ser mediada por signos da linguagem, que passam a fazer sentido fora da realidade imediata do universo dos objetos sensíveis. Ou seja, a criança toma consciência de que os objetos têm nomes próprios e passa a mudar sua forma de raciocinar sobre a realidade, não dependendo mais da observação direta para conceber a existência dos objetos da realidade; e, ainda, por meio da compreensão dos signos da cultura, a criança pode controlar a sua própria conduta.

A aquisição da linguagem permite lidar com objetos não presentes; abstrair, analisar e generalizar; avançar no processo de comunicação (FACCI, 2006). Por isso, os dois saltos mais importantes no desenvolvimento são os seguintes: a aquisição da linguagem oral, que ocorre por volta justamente da transição da primeira para a segunda infância, dos 2 aos 3 anos de idade; o domínio da linguagem escrita, que introduz elementos novos no desenvolvimento infantil e está diretamente relacionado aos avanços da segunda etapa da *segunda infância*, que consiste na *idade escolar*.

Na transição da idade pré-escolar para a escolar, a criança passa ainda por outra transformação importante, a chamada perda da *espontaneidade infantil*. Nesse estágio, a criança é capaz de valorar e julgar o próprio comportamento, de forma a criar filtros de comportamento que controlam suas reações diante de determinadas situações. Essa mudança tem relação com a atividade escolar e o desenvolvimento da *atividade de estudo*, que é a principal nessa fase do desenvolvimento (ELKONIN, 1998).

Ressaltamos que, na perspectiva histórico-cultural, a transição entre as fases representa mudanças internas importantes no comportamento e na personalidade dos sujeitos, mas depende das atividades desenvolvidas na relação com o mundo externo. A passagem de uma etapa à outra ocorre quando “[...] a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores.” (FACCI, 2006, p. 18).



Os períodos de crise indicam frustração e surgem como resposta à privação de necessidades essenciais aos sujeitos. Essa concepção, adotada por Leontiev, indica que as crises não são inevitáveis, mas na verdade dependem da relação que se estabelece com esses sujeitos, isso porque se trata de uma reação de frustração, em decorrência do fato de as crianças não satisfazerem suas necessidades, ou reprimi-las, no final de cada estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998).

Outro dado importante é entender que as mudanças no desenvolvimento ocorrem pela acumulação de transformações microscópicas que, em quantidade, possibilitam um *salto qualitativo* quando atingem um determinado estágio. Trata-se então de uma perspectiva revolucionária, não evolutiva, do desenvolvimento. Por fim, o conteúdo do estágio do desenvolvimento da criança não é determinado exclusivamente pela idade, mas “[...] os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.” (FACCI, 2006, p. 22).

Corroboramos a proposição segundo a qual o ensino deve ser abordado como eixo central do trabalho pedagógico na educação infantil, e não pode ser distanciado de uma compreensão global do desenvolvimento infantil (ARCE; MARTINS, 2010). Na perspectiva histórico-cultural, por mais que se reconheça que, com o avanço da idade, a criança vai se tornando mais apta a realizar determinadas atividades mais complexas, o estímulo à realização das tarefas é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil.

Esse entendimento traz desafios muito importantes ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, pois, em vez de acompanhar o desenvolvimento infantil, o ensino torna-se base para esse desenvolvimento, entendido como um processo dialético entre o indivíduo e o meio social e cultural no qual se desenvolve. Isso requer mediação, pois a criança não domina espontaneamente as atividades adequadas para sua idade e necessita que outros as orientem nesse processo de assimilação.

Na sequência, apresentamos parte dos resultados de um estudo empírico, que objetivou fomentar e observar a prática pedagógica com crianças de 2 a 3 anos, através de um curso de capacitação/formação continuada oferecido a profissionais de CMEIs de Foz do Iguazu (PR).

### **3 CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO**

O estudo empírico que realizamos consistiu numa investigação qualitativa, com a finalidade específica de analisar potencialidades e dificuldades de aplicação prática das proposições teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica no ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade. Esse estudo é parte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Foz do Iguazu (PR). O estudo foi realizado com 26 professoras atuantes nos CMEIs de Foz do Iguazu (PR), que trabalham com crianças na faixa etária definida para o estudo.

A investigação foi dividida em etapas, nas quais se buscou analisar o perfil de formação e atuação dessas profissionais e identificar que noções possuíam sobre desenvolvimento infantil e ensino. Posteriormente, ofertamos a essas pro-

fissionais um curso de capacitação com a finalidade de difundir conceitos e organizar planejamentos com base na perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, focando o ensino como eixo norteador desse trabalho. Por fim, através da análise das atividades planejadas e desenvolvidas por essas docentes, bem como por meio de um formulário de avaliação do curso, buscamos observar como elas lidaram com as concepções abordadas e com o desafio de priorizar o ensino em seu cotidiano de trabalho.

Seguindo as reflexões de Souza Martins (2004, p. 292), partimos do pressuposto de que as investigações qualitativas

[...] privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

Nesse sentido, nossa intenção não é construir um trabalho com pretensão de generalização, mas apenas uma investigação que aponte indícios e permita inferências sobre os questionamentos levantados.

A estratégia para obtenção dos dados foi selecionar um perfil específico para os sujeitos da pesquisa: *profissionais atuantes nos CMEIs de Foz do Iguaçu (PR), que trabalham com crianças de 2 a 3 anos de idade*. A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu pela proximidade geográfica entre a pesquisadora, as participantes e a instituição da pesquisa. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que é possível tomar Foz do Iguaçu (PR) como uma boa referência de análise, por tratar-se de cidade média e com aspectos de organização da Educação Infantil similares à maioria dos municípios brasileiros, não fugindo aos padrões de infraestrutura e investimento evidenciados nos estudos da área.

Quanto às participantes, não houve seleção prévia de perfil. O curso foi ofertado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, sendo que esta possuía um sistema próprio de divulgação e seleção para os cursos ofertados aos seus profissionais. Ou seja, não definimos nenhuma característica específica para a seleção dos sujeitos da pesquisa, apenas a exigência de estarem atuando com crianças de 2 a 3 anos de idade nos estabelecimentos municipais de Educação Infantil.

É preciso também levar em conta que esse tipo de investigação, segundo Souza Martins (2004), exige competência teórica e metodológica do pesquisador, aliada a uma intuição resultante da formação teórica e dos exercícios práticos. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos de investigação e as expectativas de análise, fundamentadas nas hipóteses do estudo, buscam articular a obtenção do máximo possível de dados para análise, com um direcionamento do olhar do investigador para os pontos-chave do que se pretende investigar.

Apesar da dinâmica de um curso como o ofertado ser complexa, sujeita a diversos imprevistos e reorganizações, conforme a rotina de qualquer curso similar, tentamos direcionar a elaboração de instrumentos de investigação para abarcar o máximo possível de possibilidades de análise.

Neste artigo, vamos focar a análise no primeiro instrumento utilizado na pesquisa, que se tratou de um formulário respondido previamente ao início do

curso, no qual as participantes informavam dados sobre suas formações e experiência profissional, bem como respondiam a questionamentos sobre suas concepções de desenvolvimento infantil e sobre as finalidades da Educação Infantil.

Sobre os dados de formação e trajetória profissional das participantes, não vamos expor nem analisar detalhadamente, pois esse não é o foco do presente artigo. Em síntese, os dados levantados sobre as participantes do estudo permitiram construir um perfil médio dos sujeitos da pesquisa: trata-se de profissionais com grande experiência de vida e de trabalho, a maioria com, pelo menos, 5 anos de trabalho na Educação Infantil.

Em sua maioria, as professoras participantes do estudo não cursaram formações lineares, ou seja, tiveram estudos interrompidos e retomados ao longo da vida para atender às exigências da profissão e conseguir progredir na carreira. Foi possível verificar também que a maioria delas apresentavam formações aligeiradas, cursadas na modalidade EAD, enquanto já exerciam a profissão, com o tempo de estudo dividido entre as exigências da formação e do trabalho, além das obrigações domésticas.

Tendo como base esses dados a respeito das professoras participantes do estudo, passamos à análise de duas questões aplicadas nos questionários que tinham por intuito observar o que compreendiam sobre as concepções de desenvolvimento infantil e sobre as finalidades da Educação Infantil. Abaixo, apresentamos um recorte do formulário utilizado na investigação, com as duas perguntas que mais interessam às análises do presente artigo:

Quadro 1 – Concepções sobre desenvolvimento infantil e finalidade da educação das professoras participantes do estudo

<p><b>7. De acordo com seus conhecimentos, assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil.</b></p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento da criança é natural e passa por fases pré-definidas de maturação das funções psíquicas e motoras. Ou seja, com o passar do tempo, a criança vai desenvolvendo capacidades, como a coordenação motora, a fala e o pensamento abstrato, independentemente do meio em que vive.</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento da criança caracteriza-se por estágios; contudo, há estreita relação com as interações culturais e sociais. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre em relação direta com o meio em que a criança vive, sendo um processo cultural e não natural.</p> <p><b>8. Assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre qual a finalidade da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos de idade:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Como muitas mães precisam trabalhar, as crianças de 0 a 3 anos têm o direito a serem cuidadas em instituições públicas, onde devem receber cuidados básicos, como alimentação, higiene e proteção.</p> <p><input type="checkbox"/> Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem acolher as crianças de 0 a 3 anos, oferecendo-lhes cuidado e proteção, mas também promovendo atividades lúdicas e estimulantes para que a criança possa se desenvolver de forma espontânea e prazerosa.</p> <p><input type="checkbox"/> Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação das crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. Mas é preciso atenção para não trabalhar precocemente conceitos abstratos nem atividades para as quais as crianças ainda não estão preparadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação das crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. É importante promover o ensino de conhecimentos científicos, bem como desenvolver habilidades voltadas à escolarização.</p>
--

A questão 7 do formulário, conforme Quadro 1, tinha como finalidade observar como as participantes do curso definiram o desenvolvimento infantil. O

enunciado da pergunta solicitava que as respostas fossem fornecidas de acordo com os conhecimentos das participantes, solicitando-lhes que escolhessem a que mais se aproximava das definições por elas partilhadas.

A primeira opção de resposta consiste numa definição que aponta para uma visão de desenvolvimento infantil focada na noção de fases de desenvolvimento biologicamente determinadas; esta foi assinalada por 10 das 26 participantes. Já a segunda opção, que apresenta os argumentos centrais da perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, foi escolhida por 15 participantes.

Uma das participantes assinalou a segunda opção; contudo, riscou e complementou as respostas, tanto na primeira quanto na segunda opção. Por isso, resolvemos anular sua resposta e não considerá-la para fins de análise. Esse é um risco que se corre nesse tipo de investigação, pois muitas vezes os sujeitos, por iniciativa própria, podem interpretar os questionamentos de forma peculiar e não encontrar nas alternativas oferecidas uma resposta adequada às suas convicções. De qualquer forma, é importante notar como a segunda opção é predominante, ou seja, a convicção da maioria é que o desenvolvimento infantil não é natural e que se relaciona aos processos sociais vivenciados pela criança ao longo de suas vidas.

O intuito do questionamento 8 foi verificar de que forma as participantes relacionavam a concepção de desenvolvimento infantil, explicitada na questão 7, à forma como concebiam a finalidade da Educação Infantil. As opções de resposta seguiram certos níveis de gradação, partindo de uma concepção estreita que limita a compreensão desse atendimento como serviço compensatório ofertado às cidadãs sem condições de cuidar dos filhos em casa.

As demais opções partiram da concepção segundo a qual a Educação Infantil é um direito da criança; entretanto, complementaram-se por outros aspectos, sendo estes, sequencialmente: exclusividade dos cuidados básicos e atenção elementar; inserção de atividades lúdicas e acompanhamento do desenvolvimento espontâneo; centralidade do ensino com foco no estímulo ao desenvolvimento.

A primeira alternativa, com foco numa visão compensatória, foi assinalada apenas uma vez. Porém, a mesma participante que assinalou essa opção também assinalou a terceira. Como a proposta era que cada uma assinalasse apenas uma das alternativas, consideramos nula essa resposta.

A segunda alternativa foi assinalada por 13 das 26 participantes do estudo. A terceira alternativa foi assinalada por 8 participantes, e a quarta alternativa pelas outras 4 participantes. Essas alternativas partiam de uma afirmativa que é senso comum entre as professoras, a de que a educação infantil é um direito da criança. Todavia, a segunda focava o aspecto do cuidado e da proteção à criança na promoção de atividades lúdicas e estimulantes e concluía afirmando que essas atividades favoreciam um desenvolvimento espontâneo e prazeroso das crianças.

Como a segunda alternativa foi assinalada pela maioria das participantes do estudo, logo se conclui que a visão hegemônica sobre a finalidade da Educação Infantil coloca a criança como protagonista do processo, e o professor, apenas como auxiliar. Nesse caso, o desenvolvimento infantil não é entendido como dependente da diretividade do processo educacional, mas apenas um dado natural que é favorecido e acompanhado no âmbito pedagógico.

A terceira alternativa previa que o atendimento educacional à criança tem como finalidade central favorecer o desenvolvimento. Entretanto, suscitava uma

dúvida quanto aos riscos de se trabalhar conceitos abstratos e atividades complexas de forma precoce. Essa visão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, apesar de apresentar ressalva quanto à necessidade de evitar o trabalho com conceitos abstratos, o que contradiz a perspectiva de que o ensino deve antecipar o desenvolvimento para promovê-lo.

Como a maioria das participantes, na questão 7, havia assinalado a segunda opção, era de se esperar que escolhessem a terceira alternativa na questão 8. Entretanto, não há essa correspondência direta, o que revela um embasamento teórico das professoras que não corresponde diretamente à forma como elas compreendem a aplicabilidade prática desses conceitos apreendidos teoricamente.

Por fim, a quarta alternativa desta questão apresentava os argumentos utilizados pelos trabalhos influenciados pela pedagogia histórico-crítica, os quais tomam por base a defesa do ensino como eixo norteador da Educação Infantil, sendo esse o ensino de conceitos científicos e não cotidianos. O que se relaciona à compreensão da escola como espaço de transmissão de conteúdos culturalmente acumulados no sentido da formação integral do ser humano, e não apenas de reprodução de saberes cotidianos do senso comum.

Essa perspectiva de que o ensino deve ser a base para promover o desenvolvimento integral das crianças está mais próxima dos argumentos da perspectiva histórico-cultural, uma vez que dá importância central às relações sociais e à intervenção dos adultos para favorecer o desenvolvimento. Essa perspectiva ainda coloca como protagonista o professor, considerando-o como responsável por planejar atividades que estimulem o desenvolvimento das crianças e favoreçam a superação das desigualdades. Apenas quatro das participantes assinalaram essa quarta alternativa, o que pode revelar certa dificuldade em aceitar o ensino como eixo norteador de seu trabalho e também uma visão negativa da ideia de se trabalhar “conceitos científicos” com crianças pequenas.

Quando analisamos as correspondências dadas entre as respostas às questões 7 e 8, encontramos algumas incongruências. Das 10 participantes que assinalaram a primeira alternativa na questão 7, 6 assinalaram a segunda alternativa na questão 8, o que seria uma correspondência direta entre a concepção de desenvolvimento e o entendimento sobre o papel da Educação Infantil. Entretanto, quatro delas assinalaram a terceira alternativa na questão 8. Ou seja, elas concebem o desenvolvimento como natural e espontâneo, mas entendem que é incumbência das instituições educacionais o papel de favorecer esse desenvolvimento. Nesse caso, não se pode afirmar que haja uma contradição, apenas um entendimento diferente entre uma concepção espontaneísta de desenvolvimento e uma concepção ativa de educação.

Já em relação à correspondência de respostas das participantes que assinalaram a segunda alternativa na questão 7, com relação ao que responderam na questão 8, encontramos uma relação paradoxal. Das quinze participantes que assinalaram a segunda alternativa na questão 7, 3 delas optaram pela terceira alternativa e 4 delas pela quarta alternativa na questão 8. Nesse caso, há certa correspondência entre concepções de desenvolvimento e entendimentos de sua efetivação na prática pedagógica.

Todavia, 7 participantes assinalaram a segunda alternativa na questão 7 e a segunda alternativa na questão 8. Nesse caso, há uma contradição, pois, no que tange ao desenvolvimento infantil, entendem que se trata de um processo cultural, não natural. Porém, ao assinalar as finalidades da Educação Infantil, apontam

para uma perspectiva pedagógica não diretiva, que vê o desenvolvimento como processo natural a ser acompanhado.

Por fim, um dado importante a se considerar é que, na questão 8, a segunda e a terceira alternativa, somadas, foram assinaladas por 21 das 25 participantes. O que há de comum nessas duas alternativas é que, apesar de cada uma apresentar um entendimento diferente sobre a concepção de desenvolvimento, ambas apontam para um protagonismo infantil na prática pedagógica, secundarizando o papel do professor e não assinalando que o ensino deva ser uma prática norteadora desse trabalho.

Dado esse resultado do estudo, é preciso levar em conta que as concepções teóricas geralmente são elaboradas e aplicadas a contextos específicos e que, quando apropriadas em outros contextos, podem ser reelaboradas e redefinidas. Nesse sentido, é importante salientar que o fato de as professoras não distinguirem claramente as perspectivas teóricas sobre desenvolvimento infantil das formas de conversão desses pressupostos teóricos em práticas pedagógicas efetivas não significa somente que falta um aprofundamento teórico, mas também que a própria prática é afetada por um conjunto complexo de elementos ligados a concepções genéricas de educação, dentro do que Dandolini e Arce (2009) chamam de “epistemologia da prática”.

As respostas refletem um quadro geral de indefinição sobre as finalidades da Educação Infantil e sua relação com as teorias do desenvolvimento, proporcionando certo pragmatismo que não se coaduna com objetivos bem definidos sobre o papel da Educação Infantil na formação humana. O que fica explícito é que as concepções sobre as práticas não estão diretamente relacionadas a um embasamento teórico e têm maior relação com um discurso hegemônico que coloca a criança como protagonista e secundariza a importância da formação e do trabalho docente nessa fase educacional.

O trabalho educativo consiste em “[...] *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, determinar seu psiquismo e sua consciência.” (PASQUALINI, 2006, p. 119, grifo do autor). Assim, o professor/educador desenvolveria um trabalho diretivo que tem por função promover o desenvolvimento da criança. Para que isso se efetive, é preciso entender a atividade principal da criança em cada idade, de forma a obter subsídios para a eficácia e precisão do processo de intervenção no desenvolvimento infantil.

Para Leontiev, pode-se definir como uma lei geral a dependência do desenvolvimento das funções *psicofisiológicas* em relação à atividade da criança, ou seja, dos processos concretos envolvidos, isso porque

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (LEONTIEV, 2001, p. 77).

Para fundamentar o ensino com base na perspectiva histórico-cultural, os conceitos de *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)* e *Zona de Desenvolvimento*

*Proximal (ZDP)* são centrais. Na ZDR, podemos enquadrar as atividades e funções que já fazem parte do desenvolvimento *intrapsíquico* da criança, ou seja, aquilo que ela já domina de forma plena, pois já faz parte das aptidões que internalizou em seu processo de desenvolvimento. Enquanto a ZDP consiste no conjunto de atividades e funções que a criança executa com o auxílio dos adultos e das crianças mais velhas, ou seja, na relação com outros, no nível *interpsíquico*.

Partindo desta distinção, Vigotski postula que o ensino deve estimular a ZDP, ou seja, atuar sobre o que ainda não está formado na criança, antecipando-se ao seu desenvolvimento. Aquilo que “[...] a criança é capaz de fazer hoje no plano interpsíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano intrapsíquico, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual.” (PASQUALINI, 2010, p. 174).

Quando o ensino se volta ao exercício daquilo que a criança já domina, não gera efeitos sobre o desenvolvimento, mas apenas provoca o estímulo excessivo de funções já consolidadas. O conceito de ZDR é importante por direcionar para a necessidade de identificação daquilo que a criança já domina de forma autônoma e por projetar o que ela precisa desenvolver no âmbito da sua ZDP.

Segundo Pasqualini (2006), é preciso organizar as atividades da criança num processo intencional de intervenção educacional, não bastando apenas disponibilizar os objetos da cultura e oferecer estímulos diversos. As aptidões e funções psicológicas não se desenvolvem espontaneamente, mas necessitam de aprendizagens culturais que permitam exercitá-las e fixá-las, como, por exemplo, técnicas culturais de memorização e meios auxiliares externos para desenvolver a atenção voluntária.

A aprendizagem é entendida como *acumulação de experiências internas*, estimulada pelo ensino de novas operações culturais, que devem se apoiar naquilo que ainda não está “maduro na criança”. Ao aprender tais operações, a criança não tem condições de dominá-las completamente, em sua forma mais avançada, de imediato, por isso o ensino deve anteceder o desenvolvimento para promovê-lo. A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, há uma lógica própria no desenvolvimento que não corresponde direta e imediatamente ao processo de ensino, sendo que, “[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa.” (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

A imitação é também um aspecto fundamental do ensino, pois não deve ser entendida como atividade mecânica de transferência da conduta de um ser para o outro, mas se relaciona a uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Ou seja, remete-se ao processo de transição da aprendizagem *interpsíquica* para a *intrapsíquica*. A imitação só é possível se acompanhada do entendimento, por isso a criança só imita aquilo que se encontra na zona de suas próprias propriedades intelectuais (VIGOTSKI, 2001).

Em síntese, é importante que a organização do trabalho pedagógico esteja centrada no planejamento e organização de um ensino que favoreça o desenvolvimento da criança. Diversos trabalhos embasados na perspectiva histórico-cultural têm realizado estudos e proposto estratégias metodológicas para subsidiar o ensino na Educação Infantil, dentre os quais destacamos as produções de Alessandra Arce e Lígia Marcia Martins (2010), bem como a tese de Juliana Pasqualini (2010), entre outras importantes investigações e publicações.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos uma discussão teórica sobre o desenvolvimento infantil, com foco na perspectiva histórico-cultural, entendendo que essa concepção é fundamental para pensar o ensino na Educação Infantil. Abordamos também problemáticas que impedem uma efetiva fundamentação da prática pedagógica a partir de fundamentos teóricos aprofundados e perspectivas metodológicas consolidadas.

Nesse sentido, apresentamos os resultados de um estudo empírico que, apesar de limitado a um pequeno grupo de profissionais da educação do município de Foz do Iguaçu (PR), traz elementos para pensarmos a realidade dessas profissionais e suas limitações quanto às possibilidades efetivas de uma prática que dialogue com as perspectivas teóricas apresentadas sobre o ensino na Educação Infantil.

Foi possível observar certo paradoxo na forma como algumas participantes responderam aos questionamentos. Isso porque foi possível perceber certa dificuldade de boa parte delas em compreender uma relação direta entre determinada concepção teórica e sua correspondência na defesa de diretrizes para a prática. O que fica explícito é que as concepções sobre as práticas não estão diretamente relacionadas a um embasamento teórico e têm maior relação com um discurso hegemônico que coloca a criança como protagonista e secundariza a importância da formação e do trabalho docente nessa fase educacional.

O presente artigo apresentou parte de um estudo empírico e suas análises são limitadas ao escopo de uma pesquisa em andamento, por isso não tem pretensões de fazer generalizações nem trazer dados conclusivos. Entretanto, os indícios que são levantados pelo estudo evidenciam como o investimento numa formação teórica qualificada para profissionais da educação é fundamental para superar determinadas concepções que limitam os horizontes da Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento da criança e à garantia de seu direito fundamental à educação.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Org.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 218 p.
- ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil?: contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide S. D.(Org.). *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. cap. 3.
- BARBOSA, Elza Maria. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. cap. 4.
- DANDOLINI, M. R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3



- anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.
- LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 63-84.
- LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Professorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, v. 2, n. 10, 2006.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Plexus, 1994.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 4, n.1, p.31-40, jan./mar. 2009.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.
- SILVA, Janaina C.; ARCE, Alessandra. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. *Anais do X COMPE*. Maringá: UEM, 2011.
- SOUZA FILHO, Marcilio L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.
- SOUZA MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- VIGOTSKI, Lev S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.